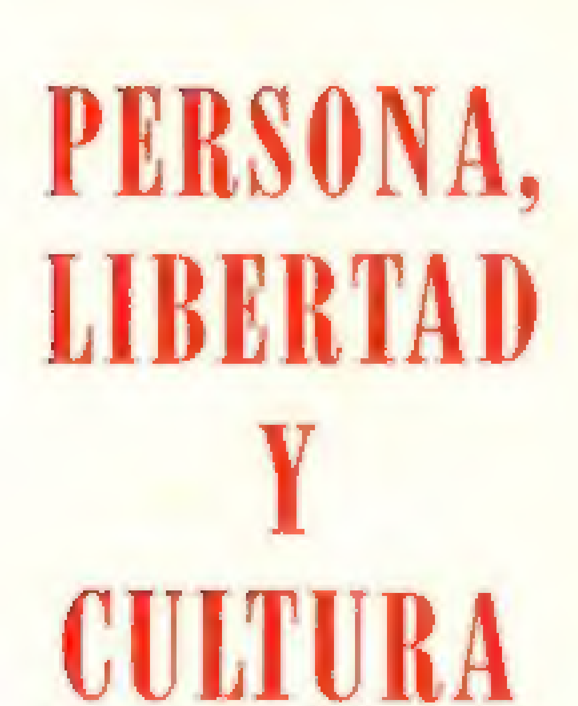
OBRAS
DE
ISMAEL QUILES S. J.

7



PERSONA, LIBERTAD Y CULTURA



EDICIONES *Depalma* BUENOS AIRES

PERSONA, LIBERTAD Y CULTURA



OBRAS DE

ISMAEL QUILES, S. J.

Vol. 1. – ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA IN-SISTENCIAL (1978).

1. Más allá del existencialismo (Filosofía in-sistencial).
2. Tres lecciones de metafísica in-sistencial.
3. La esencia del hombre.

Vol. 2. – LA PERSONA HUMANA (1980).

Fundamentos psicológicos y metafísicos.
Aplicaciones sociales.

Vol. 3. – INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA (1983).

Vol. 4. – FILOSOFÍA Y RELIGIÓN.

1. Filosofía de la religión.
2. Filosofía del cristianismo.
3. Filosofía y religión en Oriente y Occidente.
4. Qué es el catolicismo.

Vol. 5. – FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN PERSONALISTA (1981)

Vol. 6. – FILOSOFÍA Y VIDA (1983).

1. Filosofar y vivir (Esencia de la filosofía).
2. ¿Qué es la filosofía?
3. Ciencia, filosofía y religión.
4. Clasificación y coordinación de las ciencias.

Vol. 7. – PERSONA, LIBERTAD Y CULTURA (1984).

I. Libertad y cultura.
II. Persona y sociedad, hoy.
III. Libertad de enseñanza y enseñanza religiosa.
IV. La libertad intelectual del filósofo católico.
V. Los católicos y la Unesco.
VI. Universidad y cultura en Latinoamérica.
VII. Autocrítica de la educación norteamericana.

OBRAS DE

ISMAEL QUILES, S. I.

7

PERSONA, LIBERTAD Y CULTURA





EDICIONES Depalma BUENOS AIRES

1984

ISBN 950-14-0009-3 (ob. compl.)
ISBN 950-14-0210-X (vol. 7)



EDICIONES Depalma BUENOS AIRES

Talcahuano 494



PRESENTACIÓN

"La gran amenaza contra el hombre moderno es que lo priven de su facultad de pensar y de conducirse libremente en la vida: que el Estado le imponga una mentalidad artificial rodeándolo de un régimen de coacción y de temor, que no le permita juzgar por sí mismo de las cosas y, aun cuando se haya formado alguna opinión propia, no se atreva a manifestarla por temor a la represalia estatal. Entonces habrá perdido el hombre contemporáneo, mucho más de lo que perdió en algunas épocas del mundo antiguo, la libertad cultural, y, con ella, la mayor dignidad propia del ser humano".

El párrafo anterior puede considerarse como nuestro "Manifiesto" de la libertad cultural en 1958. Como tal lo reiteramos 26 años después. Hoy, el problema es todavía más palpitante para la humanidad. Las dos grandes amenazas que se ciernen como presagio de horribles cataclismos para la humanidad, uno para el espíritu y otro para la misma existencia, son el estatismo cultural y la guerra atómica.

Estamos viviendo una angustiosa paradoja. Nunca se había proclamado tanto la dignidad de la persona humana, el sagrado derecho de la libertad y la condición de la realización del hombre por la cultura. Es alentador que, por lo menos, se haya tomado conciencia y se acentúe cada día más, que "persona", "libertad" y "cultura" son tres palabras,

significativas de las tres facetas más fundamentales, esenciales y decisivas de la dignidad del ser humano.

Filósofos, teólogos, sociólogos, los hombres de Estado y los científicos, los organismos internacionales y los gobiernos, las religiones y sus representantes, más que nunca hablan, estudian y consagran el valor de esta trilogía: persona, libertad y cultura.

Sin duda que en filosofía las tres se hallan indisolublemente ligadas con la esencia del hombre. No es extraño que aparezcan cada vez más unidas, a medida que madura la conciencia de la humanidad.

La realidad última y específica del hombre es la de tener conciencia de sí mismo en forma total, es decir, con reflexión perfecta para darse cuenta de su ser, como tal y como distinto de todo lo demás que entra en el campo de su conciencia. El hombre es el único ser que tiene esta estructura original: se da cuenta de sí, se instala en sí, "está en sí". Lo cual nosotros llamamos "in-sistencia" (estar firmemente en el interior de sí mismo). Esta realidad o esencia del hombre es la base de la persona, de la libertad y de la cultura en el ser humano.

Es la base de la "persona", porque le da la autoconciencia clara de sí.

Es la raíz de la "libertad", porque "estar en sí" es como instalarse en sí mismo, tomar posesión de sí mismo, lo que significa ser dueño y señor de sí y consiguientemente actuar desde sí y decidir por sí mismo: autocontrol, autodecisión.

En fin, el estar-en-sí es la posibilidad, la condición y la causa de la "cultura", ese fenómeno propio y exclusivo del hombre. Porque al estar en sí, se da cuenta de sí mismo, de las otras realidades que lo rodean y de su relación con ellas. Las hace el objeto de su conocimiento y las trasforma actuando sobre ellas. Es, en fin de cuentas, la "cultura".

El título de este volumen quiere expresar esta vinculación metafísica y lógica entre "persona", "libertad" y "cultura". También la jerarquía del valor de los tres grandes atributos del hombre: primero, ontológicamente, es persona; por ser persona es libre; por ser libre tiene y hace cultura. Por lo mismo, no hay posibilidad de cultura ni libertad si no se respeta el ser de la persona.

Ante todo, presentamos nuestro ensayo Libertad y cultura, *escrito en 1958. En él sintetizamos la relación entre ambos términos. Lo escribimos antes de publicar nuestros primeros estudios sobre el in-sistencialismo (1960, 1961), pero ya habíamos redactado nuestra concepción del hombre como "in-sistencia". Por dicho motivo, no hicimos explícita referencia a esta teoría, pero, de hecho, la fundamentación estaba ya basada en ella. Nos contentamos con utilizar los términos "interioridad", "sí mismo", "desde sí"...*

Es importante notar que el ensayo está dirigido a reafirmar la libertad cultural en el campo de la investigación o búsqueda de la verdad y de la educación o trasmisión de ella. Por eso predomina el término "libertad de enseñanza". Pero es claro que las consecuencias y aplicaciones corresponden a todas las manifestaciones de la cultura humana.

El segundo ensayo, Libertad de enseñanza y enseñanza religiosa, *fue escrito mucho antes (1946), sin posible relación a la filosofía in-sistencial que aún no habíamos elaborado. Era un momento en que hacía falta aclarar los conceptos sobre el tema y sus aplicaciones más lógicas. En lo sustancial, mantenemos la doctrina allí expuesta, aunque los lectores sabrán interpretar y a veces mitigar el acento polémico de algunas fórmulas, para atender más al contenido.*

El tercero de los trabajos centrales, Persona y sociedad, hoy, *redactado en 1970, ya tiene en consideración, no sólo mis ideas sobre la filosofía in-sistencial, sino ciertos problemas internacionales y nacionales que se agudizaron en la*

década del 60 y que han ido exacerbando más los espíritus en los últimos años. Nos referimos al peligro creciente de que la persona humana quede ahogada y desconocida entre las estructuras sociales que en política, en economía y en cultura se van cerrando más y más. A pesar de los llamados de las Naciones Unidas, de la Unesco, de las organizaciones religiosas, en especial de los últimos Papas Juan XXIII, Paulo VI y Juan Pablo II, la sumisión del hombre en la sociedad parece crecer a costa de su libertad.

La "violencia", otro fenómeno de las últimas décadas, ha tornado la vida angustiosa: violencia de sociedades internacionales contra las naciones e individuos, violencia de Estados contra otros Estados, violencia de regímenes totalitarios contra el ciudadano... van sacrificando la persona y su libertad.

En este pequeño ensayo, tratamos de precisar las condiciones dignas de vida para el hombre como persona:

— *entre el liberalismo y el estatismo,*
— *entre el individualismo y el socialismo,*
— *entre el capitalismo y el comunismo,*
— *entre el libertinaje y el estatismo cultural, se halla la clave moderadora y equilibrio,*

el valor de la persona.

Ésta es la clave que tratamos de presentar en Persona y sociedad, hoy, *recogiendo principios anteriormente desarrollados, sobre todo en nuestras dos obras,* La persona humana *y* Más allá del existencialismo (filosofía in-sistencial).

Agregamos varios artículos publicados en revistas de diversas épocas, relativos al tema de este volumen.

Buenos Aires, marzo de 1984.

I

LIBERTAD Y CULTURA

INDICE



ADVERTENCIA

La gran amenaza contra el hombre moderno es que lo priven de su facultad de pensar y de conducirse libremente en la vida: que el Estado le imponga una mentalidad artificial rodeándolo de un régimen de coacción y de temor, que no le permita juzgar por sí mismo de las cosas y, aun cuando se haya formado alguna opinión propia, no se atreva a manifestarla por temor a la represalia estatal. Entonces habrá perdido el hombre contemporáneo, mucho más de lo que perdió en algunas épocas del mundo antiguo, la libertad cultural, y, con ella, la mayor dignidad propia del ser humano.

A reafirmar esta libertad cultural y esta esencial dignidad de la persona humana, va dirigido el presente estudio. Tratamos de analizar, en sus raíces últimas, en sus fundamentos filosóficos, lo que significa la libertad cultural y el derecho que todo hombre posee a buscar, cultivar y trasmitir la cultura. Si hemos centrado nuestro estudio en el planteo concreto de la libertad de enseñanza, se debe ello al interés peculiar que actualmente ese problema reviste en la Argentina. Pero el problema trasciende los horizontes geográficos y temporales, pues las consideraciones básicas de este estudio, creemos que afectan a la humanidad en sí misma, porque atañen a la peculiar esencia del hombre. No sólo miramos al presente, sino también a un futuro inmediato, porque las tendencias estatistas y monopolizantes de

toda la actividad humana van siendo cada día más agudas, y al hombre le va quedando cada vez más un margen menor para su libertad y para su cultura, es decir, para vivir como hombre.

Buenos Aires, junio de 1958.

INTRODUCCIÓN

LIBERTAD Y CULTURA EN EL SIGLO XX

El progreso de la técnica es deslumbrante. Nadie se atreverá a negar que en un solo siglo se han realizado avances, con los cuales ni soñaron nuestros bisabuelos. Las ciencias físico-matemáticas avanzan en progresión geométrica.

Pero, cuando se trata de los valores espirituales, el progreso no es tan palpable, y, a veces, se llega a dudar de si hemos avanzado moral y espiritualmente en relación con la época del Renacimiento o con la Edad Media.

Sin embargo, por poco que observemos atentamente el ambiente social de nuestro siglo, percibiremos un cambio de mentalidad en la apreciación de ciertas normas sociales y de ciertos valores humanos en comparación con las épocas antiguas. Y tal sucede, especialmente, cuando se trata de las relaciones de los hombres entre sí y de los individuos frente a la colectividad: hemos ido afinando muchos de los conceptos que constituyen las bases de las ciencias del espíritu, tales como religión, sociedad, estado. dignidad de la persona humana, derechos del hombre, arte, libertad, cultura...

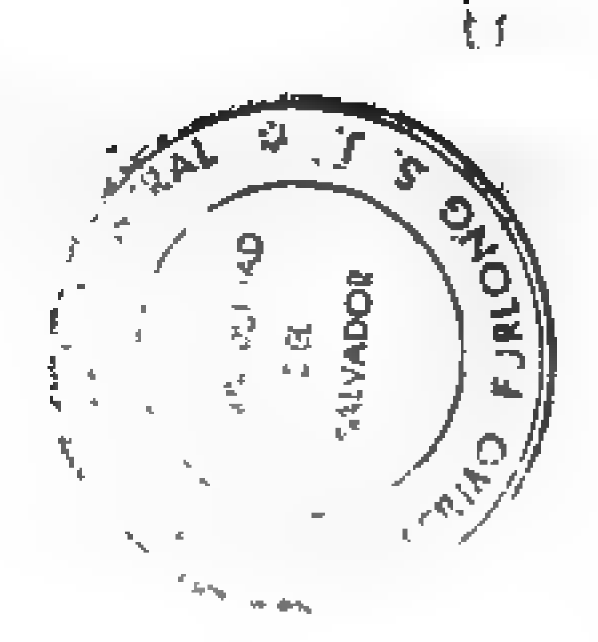
Refiriéndonos a los dos últimos, es evidente que se observa una evolución favorable, es decir, un progreso ostensible en el concepto dominante de libertad y de cultura en el siglo XX, respecto del que regía en el Renacimiento o en

la Edad Media. Hay ahora una mayor comprensión, una visión más profunda de lo que es la libertad humana individual, debido a que se ha comprendido más profundamente su esencia y su valor.

Una de las señales de la madurez de nuestro ambiente espiritual es el "respeto público", que se profesa, en teoría por lo menos, a la libertad. Aun aquellos regímenes actuales que en su esencia son tanto o más totalitarios que los absolutismos de la Edad Media o del mundo pagano, se encubren bajo una continua prédica de libertad y una repetida profesión, que a veces resulta descaradamente cínica, de respeto por la libertad. Todo esto demuestra que el concepto de libertad ha madurado, y que, aun los que la violan, tienen que invocar su nombre y acogerse bajo su bandera.

Basándonos en esta mayor comprensión del concepto de libertad, propio del siglo xx, vamos a analizar la esencia, las exigencias y las dificultades modernas en uno de los problemas que más afectan a la realidad, a la felicidad y al destino del hombre y de los pueblos: la *libertad cultural.*

Por cierto que cuando la libertad se conjuga con la cultura, el respeto se hace máximo; y por ello, la libertad cultural es más universalmente admitida que ninguna otra libertad: de religión, de asociación, de trabajo, etc., etc.



Capítulo I

LA ESENCIA DE LA LIBERTAD CULTURAL

Si analizamos lo que en su esencia misma significa la libertad cultural, comprobaremos, de inmediato, que sintetiza la esencia misma del hombre y aun coincide con ella. El hombre se define por la inteligencia y la voluntad. Por ello se distingue de los demás seres del Universo, y puede, por tanto, afirmarse que en ellas está su esencia característica. Ahora bien, la cultura, en su más amplio sentido, no es otra cosa que la manifestación propia de la inteligencia, y la libertad, la expresión de la voluntad. La libertad cultural connota, pues, las raíces esenciales del hombre, es decir, su inteligencia y su voluntad.

Por lo mismo, la libertad cultural afecta a aquello que en el hombre constituye su máxima dignidad, aquello por lo que sobresale entre los demás seres, aquello por lo que resulta un ser privilegiado en el universo. Por su libertad cultural el hombre es hombre.

Podemos todavía señalar la coincidencia de inteligencia y voluntad, de cultura y libertad en una sola expresión, en que ambas se funden, es decir, la *interioridad*. La cultura, como la inteligencia, significan que el hombre es un ser que posee su propia interioridad, su propio yo, y en ello se diferencia de los brutos que están siempre vueltos hacia el exte-

rior, determinados por el contorno del mundo externo que los rodea, guiados "desde afuera". Los brutos no tienen un mundo interior, no tienen un *sí mismo,* porque su conciencia no puede replegarse totalmente sobre sí, como lo hace el hombre cuando dice *yo.* He aquí la interioridad consustancial al hombre.

Pero todavía más profunda es la interioridad propia de la voluntad, en que consiste la libertad. Sólo puede haber libertad cuando la determinación procede del núcleo más interior al hombre, más "desde adentro"; y cesa la libertad cuando la determinación viene desde afuera y en el grado en que ella viene desde afuera. Entonces hay coacción, mecanismo, pero no vida humana.. A lo más se logrará un animal doméstico, pero no una acción humana propiamente tal.

Todo lo cual nos está revelando que la vida del hombre debe proceder de su interior, y que, en tanto en cuanto de su interior no procede la vida del hombre, va perdiendo sus características esenciales para descender a lo infrahumano.

Por eso la libertad cultural es, en su origen, el fundamento de la dignidad humana y en cuanto se la afecta se viola la más sagrada dignidad del hombre. No importa que al hombre se lo dirija correctamente; no importa que lo que se le impone "desde afuera" sea lo mejor; o que aquello que se le obliga a admitir como verdad, sea auténtica verdad. En el grado en que se recibe la verdad mecánicamente y no comprobada desde el interior en un acto consciente y libre, el hombre deja de vivirla como tal, y sus acciones y sus afirmaciones se parecerán a las de una máquina o a las de un disco, dejando de ser propiamente humanas.

He aquí la enorme importancia de respetar la libertad cultural. Cuando directa o indirectamente se la impide y se hace imposible, se comete una especie de asesinato espiritual del hombre, y por eso viene a ser un atentado general

contra la vida humana, porque implica la esclavitud más degradante, la de la inteligencia, y porque se rebaja al hombre a la categoría de irracional.



Capítulo II

EXIGENCIAS DE LA LIBERTAD CULTURAL

1. Derecho a la verdad.

Ante todo, la libertad cultural incluye lo que podemos calificar de *derecho a la verdad.* El libre acceso a la cultura no es otra cosa que el derecho a tener expedito el camino para adquirir la verdad. En cuanto se priva a un individuo del acceso a la verdad, y en el grado en que se lo priva, se está violando la libertad cultural, y, por ende, la dignidad humana. Este derecho a la verdad reclama, de parte de los demás individuos y de la sociedad, una ayuda positiva en el grado en que ello sea posible; pero, sobre todo, la exclusión de todo positivo impedimento, ya sea de los demás individuos, ya sea del Estado, que prive a los aptos de su acceso libre a la verdad. Evidentemente que la verdad abarca todos los órdenes del conocimiento humano: científico, filosófico, religioso, artístico, etc., etc.

2. Derecho a la verdad "comprobada por mí mismo".

Pero el derecho a la verdad incluye, como condición esencial, el que sea yo por mí mismo quien compruebe si lo que voy adquiriendo es o no la verdad; si lo que se me ofrece, como valor positivo o como conquista del conocimiento humano, es o no es tal. La comprobación personal de

la verdad o del valor de cuanto aparece en el campo de mi conciencia es indispensable, pues, de lo contrario, puede ofrecérseme como verdad el error y como bien el mal, y no puedo yo, evidentemente, dar mi asentimiento a uno y a otro, no puedo hablar de mi posesión cultural, si no soy yo mismo el que puede dar razón de ello. En una palabra, en lo que se refiere a la libertad cultural, es necesaria la comprobación personal del valor de la cultura que se me ofrece.

Por supuesto, esta comprobación puede ser directa e inmediata, como acaece cuando yo controlo el valor de un teorema matemático o de una proposición filosófica; o bien indirecta, cuando compruebo la autoridad del testimonio que me ofrece una verdad determinada. Yo no puedo comprobar con mi experiencia la existencia de Cicerón o de César; pero comprendo que es autorizado el testimonio histórico, en que se funda mi afirmación de que han existido Cicerón y César. No puedo, en el plano científico, probar las leyes que rigen la desintegración del átomo, pero si un científico de primer orden me indica y afirma que tales leyes se fundan en determinados procesos, puedo razonablemente admitir que así sea.

En todo caso, sin embargo, debo ser yo mismo el que controle los fundamentos de la verdad que, como tal, encuentro o que se me ofrece desde afuera.

3. Derecho a aprender.

De los dos primeros derechos brota el de aprender. El aprendizaje es una sistematización del acceso a la verdad. Exige, por de pronto, la exclusión de todo impedimento positivo, para adquirir aquellos conocimientos que están en la posibilidad y en el deseo de un hombre, conforme a su vocación individual y social. Es claro que el aprendizaje debe siempre ir acompañado de la posibilidad de compro-

bar por uno mismo si el método de acceso a la verdad, por el que uno camina, es correcto o no.

a) El adulto. El derecho a aprender incumbe primaria y originalmente a cada individuo. Cuando se trata de la persona ya desarrollada y consciente de sí misma, es claro que este derecho individual puede ejercerlo cada uno directamente y que es inalienable. El ciudadano adulto tiene derecho a aprender en la forma que él crea más conveniente para su propia formación y para su acercamiento, cada vez más integral, a la ciencia, a la cultura, a la técnica, etc., etc. Toda limitación o impedimento de controlar por sí mismo el método de aprendizaje en que uno se halla, o toda imposibilidad de elegir un método diverso, si el que se le propone es insuficiente, implica una limitación inadmisible del derecho a la verdad y a la libertad cultural, que brota de la esencia misma de la persona humana.

b) El niño. Cuando se trata de los niños y de los jóvenes que no están todavía capacitados por sí mismos para discernir de la eficacia o aptitud de un método determinado de aprendizaje, de estudio o de formación, compete a los que están más identificados por naturaleza con el menor, la elección de aquellos métodos que crean más convenientes para el acceso del interesado a la verdad. De aquí el derecho de los padres, que son los más unidos por la naturaleza a los hijos, para elegir el sistema de educación que crean más conveniente, para vigilar todo el proceso educativo, a fin de que se desarrolle según la conveniencia de sus hijos Cuando los padres faltaren, serán los parientes más inmediatos, y en caso de que ninguno se hallase unido por naturaleza al niño, corresponde al Estado velar por esta educación apropiada eligiendo el sistema de educación más oportuno. Es claro que uno de los medios más adecuados para ejercer esta función supletoria del Estado, es la creación de

organismos especializados y bien preparados, social, científica y moralmente, para la formación de la niñez abandonada.

4. El derecho a enseñar.

Este derecho se funda en una doble exigencia de la libertad cultural. En primer lugar, el derecho de aprender en unos corrobora el derecho de enseñar en otros, pues no podría ejercerse aquél en la forma que cada uno juzgue más conducente, si no hubiese la posibilidad de elegir aquellos maestros que uno cree más aptos. En consecuencia, el que tiene capacidad de enseñar debe gozar de libertad para practicarla con aquellos que a él deseen acudir.

Pero, además, el derecho a enseñar radica en una exigencia social de la naturaleza humana, es decir, el de la esencia social del hombre, que tiende a comunicar a los demás las propias ideas, las propias adquisiciones científicas, religiosas, artísticas, etc., etc. En este sentido, el derecho a enseñar brota de la más íntima raíz natural del hombre, y es indispensable su libertad para que la cultura, que no es solamente un bien individual, sino también un bien social, pueda progresar, ampliarse, afinarse y aquilatarse.

5. Conclusión fundamental.

Si atendemos ahora al conjunto de estos cuatro derechos que acabamos de señalar como constitutivos esenciales e inmediatos de la libertad cultural, y que, en realidad, son aspectos de un derecho único y total del hombre a la verdad, comprobaremos una consecuencia práctica, inmediata, simple, pero de suma importancia. El derecho a la verdad, comprobada por uno mismo, el derecho a aprender y a enseñar, implican inmediatamente *el derecho a elegir los métodos de acceso a la verdad*, lo que, en concreto, importa

el derecho a elegir aquellos centros de enseñanza, aquellos profesores, programas, exámenes, sistema pedagógico, y, en general, aquel ambiente o medio, que yo creo más apto para adquirir la cultura. Si a mí no me es posible comprobar por mí mismo el valor de los diversos sistemas de educación, es decir, programas, exámenes, profesores, métodos, etc., etc., sino que se me fuerza a elegir un determinado sistema o centro educativo, corro el peligro de que se me imponga "desde afuera", contra mi voluntad, una cultura que no es auténtica en sí misma, o, por lo menos, que no es auténtica para mí; una cultura que yo no he podido comprobar si es verdadera o si es ficticia; en una palabra, yo no podré comprobar si en tal centro o método se me conduce o no hacia la verdad, que es el objetivo de toda formación humana y a la cual todos aspiramos. Por lo mismo, el adulto que quiere estudiar, o el padre que quiere formar a su hijo, deben tener derecho a elegir aquel centro y sistema educativo que ellos crean más convenientes; y, si entre los diversos sistemas que se le ofrecen ninguno le satisface, debe tener derecho a crear o a propiciar otros sistemas educativos que él juzgue más conducentes para el acceso a la verdad.

Capítulo III

LIMITACIÓN LEGÍTIMA DE LA LIBERTAD CULTURAL

Pero la libertad cultural la ejercita el hombre dentro de la sociedad, y, por tanto, ella como cualquier otra, debe tener presente la libertad de los demás ciudadanos. Esta interacción supone siempre una limitación en el ejercicio de las libertades respectivas. Por eso, el primer motivo de limitación de la libertad será que el ejercicio de mi libertad cultural no limite injustamente el de los demás. Se impone el respeto mutuo a todas las libertades individuales. Por lo mismo, no puedo yo querer extender la mía con perjuicio de la libertad de los demás. No debo, en este sentido, exigir que los otros ciudadanos o la sociedad entera sirva exclusiva y primariamente a mi propia formación individual.

Pero, en este punto, el problema de la limitación de la libertad cultural tiene pocas aplicaciones prácticas. Difícilmente mi ciencia limita la capacidad de saber del prójimo. A lo más, entraría aquí el caso de una distribución equitativa de las posibilidades sociales de acceso a la verdad entre todos los ciudadanos, de acuerdo con su aptitud para ello.

Más frecuente es el caso de la limitación de la libertad cultural, cuando su ejercicio es directamente nocivo al bien común. Tal sucede cuando se utiliza la cultura o la ense-

ñanza contra el orden público o la moral. Es evidente que no puede haber libertad para un tipo de enseñanza, de educación o de aprendizaje, que implica una perversión moral o una inseguridad social. Tal sería, por ejemplo, el caso de un profesor que enseñase a sus alumnos a ser cocainómanos, o a cometer robos y homicidios. Es claro que entonces puede y debe la autoridad pública limitar su libertad de enseñar. Pero, es de capital importancia comprender bien cuál es, en este caso, el principio de limitación de la libertad cultural. *Es el respeto a un orden público básico y a una moral pública necesaria para la convivencia humana.* Por tanto, cuando se respeta el orden público y los principios básicos de la moral pública debe concederse, en todo lo demás, plena libertad cultural, tanto para aprender como para enseñar, según los métodos, normas, instituciones, profesores, textos, etc., etc., que cada uno crea más conveniente. Todo lo que desborde de esta exigencia básica del orden público y de la moral fundamental, ya sería una limitación ilegítima de la libertad cultural.

Podemos ahora formular lo que podríamos llamar el *principio de libertad cultural integral*: "Todo hombre tiene derecho a un acceso libre a la verdad, comprobada por sí mismo, a aprender y a enseñar según aquellos métodos que crea más aptos para ello, sin más limitación que la que exige el respeto a un orden público básico y a la moral fundamental" Este principio procede de la mayor conciencia que el hombre del siglo xx ha ido adquiriendo del valor y de la esencia de la persona humana, que tiene, como dimensión y estructura esencial, la libertad. Él supone y exige el respeto pleno a la libertad cultural, llevando hasta el límite ese respeto y limitándose a las exigencias elementales de orden público y moral, requeridas para una pacífica y constructiva convivencia de los hombres entre sí, aun cuando posean diversas tendencias políticas, creencias religiosas, opiniones económicas y sociales.

Capítulo IV

LIMITACIONES ILEGÍTIMAS DE LA LIBERTAD CULTURAL: EL MONOPOLIO

Examinemos ahora los casos más frecuentes de limitación *ilegítima* de la libertad cultural.

El sectarismo es la fuente principal de limitaciones ilegítimas de la libertad cultural. Implica un "desconocimiento de los derechos del prójimo, en favor exclusivo del individuo o rector". La esencia del sectarismo consiste en "excluír" otro horizonte de ideas distinto del propio; y casi siempre llega a querer "imponer" el propio horizonte a los demás. Como lo indica la palabra, "sectarismo" es una especie de corte que se hace en el campo de la cultura o de la religión, limitándolo a un sector determinado; de aquí el nombre de "secta", que quiere decir corte, separación, división, porque opera una especie de recorte o separación del campo de las ideas, con la intención de excluír toda idea que no entre dentro del circuito cerrado por la propia voluntad o por el propio horizonte sectario. El sectarismo se identifica también con el dogmatismo, porque sólo admite como verdad las propias ideas incluídas en el propio campo seccionado. El sectarismo es también intolerancia, porque no permite, sistemáticamente, más ideas que las propias.

1. EL SECTARISMO.

El sectarismo nace y se alimenta, casi siempre, de la ignorancia y de la pereza intelectual. De la ignorancia porque no sabe comprender, que más allá de su propia verdad puede haber también otras verdades, ya que ningún hombre puede alcanzar la verdad total en todos los órdenes. El sectarismo ignora la limitación esencial de la inteligencia humana, incapaz de comprender por sí sola toda la verdad. Es sorprendente la confianza que el sectario tiene en sus propias ideas, y llega a afirmar, peregrinamente, los mayores absurdos porque él "ve con evidencia". El sectarismo ignora también la situación del prójimo frente a la verdad, y por ello es casi siempre "incomprensivo" respecto de las opiniones ajenas, no sólo porque no las tolera, sino porque no las entiende; y se hace incapaz de entenderlas porque se ha cerrado sistemáticamente para mirar sólo una parcela de la verdad o del error en que él se halla situado. En fin, el sectarismo es pereza intelectual con mucha frecuencia, pues "no se toma el trabajo de superar las propias ideas".

2. EL MONOPOLIO CULTURAL.

El "sectarismo organizado e impuesto por el gobierno" cristaliza en el *monopolio*, es el monopolio mismo. Éste no significa otra cosa que la conducción única de la cultura o del comercio o de la industria o del deporte, etc., etc.... Cuando se trata de la cultura, proviene siempre del sectarismo ideológico aplicado, con buena o con mala fe pero siempre procede de dogmatismo, intolerancia e ignorancia. El monopolio, para que sea efectivo, debe ser aplicado por el Estado o, al menos, respaldado en alguna manera por él. De ahí que la responsabilidad de todo monopolio recae, en último término, sobre el Estado, en cuanto por él de-

signamos no ya a la sociedad política organizada, sino al gobierno.

Ahora bien, el monopolio educativo, que es, en nuestro caso, la supresión de los derechos de los particulares a elegir un tipo de enseñanza, en beneficio de una *dirección única* del Estado, es lo más directamente contrario a la libertad de enseñanza. Y tanto más contrario cuanto más efectivo, como sucede con el monopolio llamado estatal. El mundo moderno se ha ido librando, poco a poco, del monopolio estatal, impuesto a principios del siglo XIX por Napoleón e imitado en casi toda Europa. Pero por desgracia, todavía hay algunas naciones que lo mantienen, o con estricta rigidez, como en los regímenes comunistas, o con mayor o menor amplitud también en algunos países fuera de la cortina de hierro.

a) *Ataque directo a la libertad cultural.* El monopolio es un ataque directo a la raíz misma del derecho de libertad de enseñanza. Esta afirmación se desprende del análisis que anteriormente hemos realizado sobre la esencia, exigencia y límites de la libertad cultural. El monopolio desborda siempre los límites justos en que debe encerrarse la libertad cultural, para extender su influencia hasta todo un aspecto de la educación y a veces todo un aspecto integral. Pero analicemos todavía más detenidamente la gravedad del atentado del monopolio estatal contra la libertad cultural.

b) *Imposición externa y uniforme.* Por de pronto, el monopolio estatal en el grado de enseñanza y en el campo a que se aplica o se extiende, resulta una *imposición externa y uniforme,* para todos los ciudadanos en su método de acceder a la cultura. Ahora bien, ya hemos visto que todo tipo de imposición cultural "desde afuera", es contrario a la dignidad humana. Y la gravedad del monopolio se acentúa porque *afecta a todos* los ciudadanos. Así, pues, tanto

por la calidad de la violación de la libertad cultural, como por la extensión de ella, el monopolio resulta doblemente injusto.

c) Peligro para el progreso ideológico. Además, el monopolio *cohíbe y restringe el progreso.* Porque limita los métodos de investigación, de enseñanza y educación a un tipo determinado, y, con ello, impide el avance, la exploración, la iniciativa de la inteligencia hacia otros campos inexplorados, que podrían traer nuevos descubrimientos y perfeccionamientos en los métodos de educación y de investigación científica. Hemos estado soportando, desde que se inició el monopolio estatal, planes de enseñanza que han sido objeto de las más ajustadas críticas, y soportamos todavía sistemas que, en muchos aspectos, son antipedagógicos. Sin embargo, es imposible al educador romper esos moldes y ensayar métodos más realistas de educación. Aun cuando, como sucede a veces, cada cual sea libre de enseñar y de abrir escuelas a su gusto, mientras subsista el monopolio estatal en la dirección, planes, programas, textos, etc., y en el reconocimiento de la enseñanza pública, las iniciativas privadas quedan desprovistas de las ventajas que dan los títulos reconocidos por el Estado, con lo cual se les priva prácticamente a quienes no los tengan, de los medios de subsistencia. Sin contar los que se ven obligados, por un motivo o por otro, a recurrir a las escuelas oficiales en las que el monopolio en los métodos y programas es estricto.

d) Atentado contra la personalidad. El monopolio es *un atentado a la personalidad.* Impone un tipo de *educación standard* a todos los ciudadanos y los obliga a entrar en ese molde. Tanto para la inteligencia como para la voluntad, tanto para los educandos como para sus padres, el monopolio significa un atentado contra el desarrollo auténtico de la personalidad. Esto debe aplicarse, ya sea al mé-

todo educativo que el Estado impone, como al contenido ideológico de la educación estatal.

e) Degradación del ciudadano. Finalmente, y tal vez sea éste uno de los peores males del monopolio, *el ciudadano se siente degradado bajo el régimen del monopolio educativo.* Todos los monopolios son degradantes, y sólo su estricta necesidad puede justificarlos transitoriamente. Pero, cuando se trata del monopolio cultural y educativo, la ofensa a la dignidad humana es mucho mayor, porque afecta directamente a la esencia misma del hombre, a la inteligencia y a la libertad. Y la degradación resulta mayor, cuanto que la experiencia casi total de la aplicación del monopolio de la enseñanza ha demostrado que cuando el gobernante posee esta arma hace indefectiblemente que la educación esté al servicio de la política del gobierno de turno, que impone la ideología y aun los cambios bruscos en ella, obligando a todos a decir blanco donde antes decía negro, porque así lo exige la "nueva línea" que ahora conviene a los intereses del gobernante o de la camarilla que domina en las instituciones docentes oficiales, casi siempre copados por una determinada orientación. Son tremendos los casos de conciencia que a los educadores, a los padres de familia y a los alumnos impone el monopolio en manos del gobernante. Las experiencias, por desgracia, son demasiado frecuentes, precisamente porque se fundan en la naturaleza misma del monopolio y en la psicología del gobernante y del sectarismo humano. Por eso la única forma eficaz de salvaguardar la libertad cultural es "quebrar" el monopolio de planes y de títulos académicos.

3. Tipos de monopolio.

Puede haber tantos tipos de monopolio educativos como concepciones de la educación. En el caso de que estricta

o únicamente se imponga una de ellas, tendremos el monopolio correspondiente. Pero en la historia reciente se nos han presentado cuatro tipos de monopolio, los cuales, por lo demás, intentan dirigir el ambiente general de la educación. Son ellos el monopolio religioso, político, laicista y racial.

El *monopolio religioso* quiere imponer un tipo de educación con una mentalidad religiosa y un ambiente religioso determinado.

El *monopolio político* quiere dar a la educación una concepción política, también determinada, y unificar con ella a toda la nación.

El *monopolio laicista* quiere que toda la educación se desarrolle al margen de la religión.

El *monopolio racial* intenta limitar la educación y la cultura solamente a alguna raza o razas privilegiadas.

Establezcamos, como ley general, que se desprende del principio de libertad cultural, ya analizado, fundándonos en la esencia misma del hombre, que *todo monopolio educativo y en el grado en que es monopolio, ya sea religioso, político, laicista o racial, es un atentado a la dignidad humana e implica una degradación de aquellos a quienes el monopolio se impone.* Se degrada al hombre cuando se le quiere imponer una educación religiosa, con la cual él no está de acuerdo; se lo degrada cuando se le quiere forzar a admitir una concepción política contra las propias convicciones de la forma en que debe ser conducida la vida pública de su nación; se lo degrada cuando se lo quiere limitar a un tipo de educación laicista, si está persuadido de que la educación debe ser religiosa y quiere para sí y para sus hijos este ambiente educacional; finalmente, se lo degrada cuando por su color o por su sangre se lo excluye de un acceso a la cultura o se lo limita en sus inclinaciones a estudiar y a aprender.

En consecuencia, sea el Estado, sea una religión, sea una camarilla cualquiera la que desea imponer un tipo de monopolio, comete una ofensa contra la dignidad esencial del hombre, y es, en tal sentido, un enemigo del mismo orden social. Ni el Estado, ni un partido político, ni una religión o instituto o ateneo tiene derecho a imponer a los ciudadanos un *tipo único de educación*, en ninguno de los grados de ella, desde la primaria hasta la universitaria y desde la especializada hasta la técnica. El monopolio va directamente contra el derecho que cada familia o individuo tiene, para elegir el tipo de educación que crea más conveniente, siempre que respete el orden público y la moral fundamental.

En resumen, no se puede imponer un tipo único de escuela religiosa, ni un tipo único de escuela laica, ni política, ni racial. Lo único que corresponde es *que tengan educación católica los que la quieran; educación laica los que la quieran*; y que se busque la fórmula adecuada para ello, que no es por cierto muy difícil de hallar: el "sistema de pluralidad escolar", que más adelante proponemos.

4. LOS ARGUMENTOS EN FAVOR DEL MONOPOLIO.

En la Argentina hemos tenido un fenómeno curioso, y acentuado, por cierto, en las circunstancias actuales (1958): han sido precisamente los partidos denominados de "izquierda", los que más han defendido el monopolio estatal. El fenómeno no nos resulta extraño, si atendemos a que la lógica humana es con frecuencia muy débil. Por eso, los partidos a los que muchas veces hemos visto insistiendo en la libertad, los mismos que en una situación anterior reclamaban la libertad de enseñanza y proclamaban que el Estado no era el indicado para conducir la educación, insisten ahora, paradójicamente, en que es el Estado el que debe

monopolizar la enseñanza primaria, secundaria y universitaria.

Los argumentos que en esta "nueva posición de las izquierdas" han salido a flote son "ocasionales", y de inmediato aparece que más bien resultan un pretexto que un argumento de fondo. Examinemos los que más se han repetido.

a) *La unidad nacional.* En favor del monopolio estatal se ha sacado a luz el argumento de la "unidad nacional": Es indispensable, se dice, unificar la educación, para respaldar y resguardar la unidad nacional. ¿Qué sucedería si la educación diera origen a mentalidades inconciliables dentro de la nación?

Fácilmente se ve que no hay proporción entre la "unidad nacional" y el medio que para ella se reclama. Con este argumento deberíamos llegar al totalitarismo más absoluto en todos los órdenes de la vida nacional. Nos imaginamos que solamente los comunistas pueden proponer, lógicamente, este argumento, después de haberse puesto de espaldas a la esencia y a la dignidad del hombre, y haber negado los derechos más esenciales de la persona humana. Pero aquellos partidos, escritores, pensadores o educadores que quieren respetar la libertad básica de los ciudadanos y los principios más elementales de un orden democrático, no pueden llevar el argumento de la "unidad nacional" hasta el monopolio estatal de la enseñanza. Porque la unidad nacional consiste en una mentalidad espiritual nacional determinada, por la que todos los ciudadanos viven el espíritu patriótico trabajan y colaboran en el engrandecimiento de la propia nación.

Ahora bien, estos principios de la nacionalidad pueden perseguirse y obtenerse dentro de ideologías religiosas o políticas o sociales muy diferentes, como lo demuestra la experiencia de naciones que tienen una perfecta cohesión

nacional con diversidad religiosa, política de partidos, social, educacional y aun racial. Gran unidad nacional tienen los ingleses, y, sin embargo, no existen entre ellos el monopolio estatal de la educación, ni *escuela única* en ningún sentido; y unidad nacional y espíritu nacional tienen los norteamericanos, con plena libertad de enseñanza. Precisamente esta libertad de enseñanza, esta exclusión del monopolio, es uno de los elementos de esa unidad nacional, porque todos se sienten cómodos en una misma nación, en la que todos ven respetados sus derechos y sus preferencias personales.

Además, a quienes invocan el argumento de la unidad nacional en favor del monopolio estatal, de la escuela única y de la universidad única, se les podría preguntar: Pero, ¿por qué ha de haber este tipo de unidad nacional y no otro? ¿Por qué la unidad nacional se ha de realizar en el laicismo de la minoría, y no en la religión de la mayoría? ¿Por qué la unidad se ha de lograr en la escuela laica, y no en la escuela religiosa? Porque si la religión es una determinada concepción de la vida, el laicismo es también otra concepción integral de la vida. No vemos, en consecuencia, la razón de que la "unidad nacional" se haya de lograr justamente en esa concepción que tienen unos y no en la que tienen otros.

La unidad nacional no debe consistir en una uniformidad monopolizante de la mentalidad de los ciudadanos, ni en la religión, ni en el laicismo, sino que debe darse y respetarse la libertad de concebir la vida, la educación, la política y la sociedad, de diversas maneras, siempre que se salve el orden público y el interés esencial de la nación.

b) *La neutralidad.* Otro argumento repetido es el de la "neutralidad" en las escuelas del Estado. Se dice que, asistiendo a las escuelas del Estado alumnos de diversas concepciones religiosas, la escuela no puede mostrar preferen-

cias por ninguna de ellas; debe, por tanto, prescindir de todas y mantenerse neutral.

Pero la neutralidad tiene también muy graves inconvenientes.

5. La neutralidad es imposible.

En primer lugar, la neutralidad es imposible, *tanto en la teoría, como en la práctica*; a no ser que se quiera reducir la enseñanza y la educación en la escuela a la educación física y a las matemáticas. Veámoslo.

a) La neutralidad es imposible por el "objeto" mismo de la educación. Porque la ciencia, en muchos de sus problemas, y por cierto en los que más de cerca afectan al hombre, está implicada en planteos religiosos y filosóficos. Es imposible hablar del origen del hombre, ni de la naturaleza del hombre, ni de su historia, ni de la sociedad, ni de la concepción de la sociedad y de la política, ni del valor de la ciencia en sí misma, ni de la vida, ni de la materia, sin entrar en el terreno filosófico y religioso. ¿Habrá que dejar entonces de dar al niño, al joven, y al universitario una concepción de los problemas científicos, filosóficos e históricos, que más de cerca atañen al hombre y sobre los cuales el alumno no puede dejar de preguntar espontáneamente al maestro? La neutralidad educacional, el laicismo en su más elevado sentido de neutralidad, es por lo tanto teóricamente imposible.

b) La neutralidad es también imposible por parte del "sujeto" o del profesor. El maestro siempre deja sentir, en la clase, su propia ideología. El católico la dejará traslucir de inmediato, el laicista hará lo mismo, el ateo positivo no podrá frecuentemente dejar de dar su opinión sobre muchos problemas, el comunista, el socialista, el burgués, harán lo

mismo. Todos dejarán entrever, aun con deseo de ser neutrales, sus propias ideas.

Pero, con mucha frecuencia, el maestro tiene en su interior un afán proselitista, y entonces aprovechará mil oportunidades para hacer presión sobre los alumnos en el sentido de sus convicciones. Conocemos tantos casos concretos en la enseñanza primaria, pero sobre todo en la secundaria, normal y superior de profesores que *sistemáticamente*, van dejando caer su ideología sobre la clase, aprovechando hasta la ironía, para avergonzar a los alumnos creyentes, que consideramos uno de los más graves abusos del Estado argentino y uno de los más graves ataques a la conciencia de los alumnos y de los padres de familia, el que se los obligue prácticamente a recibir la enseñanza en las escuelas del Estado, con frecuente peligro de caer en manos de profesores que positivamente combaten las ideas religiosas de sus alumnos. No es de extrañar que esta situación resulte intolerable, y, por lo mismo, que los argentinos en su inmensa mayoría católicos, se hallen insatisfechos y ofendidos con la actual situación del monopolio estatal [1].

c) *La neutralidad es imposible por parte del fin de la educación.* Pero, si la neutralidad es imposible atendiendo al profesor, no resulta menos imposible si vemos el fin de la escuela. La escuela, como continuación de la familia, debe dar al alumno una *educación integral*, es decir, debe educar al hombre completo. No hay ningún filósofo o psicólogo de la educación que desconozca este principio. Ahora bien, ¿cómo puede la escuela dar una educación integral al alumno, si no puede hablarle, en toda su carrera, de los problemas que más interesan al hombre, si no le puede dar

[1] El reconocimiento oficial de las universidades privadas en la Argentina ha dado satisfacción en buena parte a esta exigencia de la libertad cultural.

los últimos motivos de su conducta moral, si ha de limitarse, en una palabra, casi exclusivamente a una serie de conocimientos positivos, que dejan a un lado, si en realidad quiere ser neutral, lo que más le interesa al alumno conocer para su propia vida y aun para interpretar los conocimientos positivos, que la escuela le quiere dar? La escuela que quiere ser neutral en lo religioso es, por necesidad, una escuela humanamente mutilada, y, por consiguiente, una escuela que desorienta, en vez de educar.

6. Neutralidad y libertad cultural.

Hemos visto que la neutralidad es imposible, por razón del objeto de la ciencia, por razón del maestro y del profesor y por razón del fin mismo de la escuela. Pero, además, la neutralidad misma, en cuanto tal, resulta *ofensiva a la libertad* cultural.

Aun en la hipótesis, teórica y prácticamente imposible de que la escuela llegase a ser neutral, todavía, *el imponer por medio del monopolio estatal la escuela neutral única, resulta contra la libertad cultural.* Porque es evidente que la libertad cultural exige el tipo de escuela que uno cree más apto para sí o para sus hijos, a fin de formarse y acceder a la verdad. Ahora bien, si a mí, en cuanto hombre, no me satisface el tipo de escuela neutral, ¿por qué se me ha de imponer? ¿Por qué el Estado debe imponer a todos el mismo tipo de escuela, aunque ésta sea neutral, si hay muchos ciudadanos que no la admiten, sea desde el punto de vista pedagógico, sea por un problema de conciencia? De esta manera, la escuela neutral resulta contraria a la libertad cultural misma, ya que, de hecho, la escuela neutral única impone un tipo standard de educación, "desde afuera", contra lo que exige la libertad cultural propia del hombre.

7. INJUSTICIA DEL MONOPOLIO EN LA DISTRIBUCIÓN DE IMPUESTOS.

Terminemos con otro grave inconveniente e injusticia del monopolio estatal. No es sólo una ofensa a la conciencia de los ciudadanos, sino también impone una *injusta contribución económica* a una parte de ellos, dondequiera que el Estado mantiene el monopolio estatal, restringiendo el derecho de programas, métodos y títulos. Supongamos el caso frecuente en América Latina de que los particulares tengan posibilidad de erigir escuelas privadas y enseñar en ellas al modo que quieran a sus hijos. Prescindamos de que las escuelas privadas no están reconocidas si no se incorporan al régimen oficial, lo que ya es una imposición injusta de métodos, programas y exámenes. Pero, desde el punto de vista económico, comoquiera que las escuelas privadas han de ser mantenidas por los particulares, resulta que quien sostiene una escuela privada o envía su hijo a ella pagando la pensión correspondiente, está pagando al fisco una doble contribución para la educación de la que el ciudadano no se beneficia. Y esto sucede con una gran masa de los ciudadanos, no sólo de los ricos, sino aun de la clase media, que han de realizar costosos sacrificios para poder dar a sus hijos en las escuelas privadas aquella educación que a ellos les satisface tanto desde el punto de vista de la eficiencia pedagógica, como desde el punto de vista de su conciencia. He aquí una grave injusticia que están amparando los que defienden el monopolio estatal de la enseñanza.

Capítulo V

LA ÚNICA SOLUCIÓN JUSTA: PLURALIDAD ESCOLAR

Por tanto, *la única fórmula posible de libertad cultural es que el Estado permita, autorice y aun, cuando sea necesario, él mismo cree, aquellos tipos diversos de escuela, exigidos por la conciencia de los ciudadanos. Que aquellos que quieren una escuela laica la puedan tener; que los que quieren una escuela con religión la puedan tener; y los que quieran una escuela "neutra" también la tengan.* Y así que cada agrupación tenga derecho a formar aquel tipo de escuela que crea conveniente para la educación propia de los ciudadanos o de sus hijos.

Éste es el sistema denominado de *pluralidad escolar*, es decir, aquel en el cual se admiten diversos tipos de escuelas y centros docentes en general, y en el cual no se impone el "tipo único" oficial. Se practica en muchas naciones, y la experiencia demuestra que con él se satisfacen las diversas tendencias predominantes en una nación. Nada mejor para la paz espiritual que la sensación que produce la pluralidad escolar, pues los ciudadanos no se sienten encerrados en un tipo uniforme de educación, determinado por la voluntad del Estado o de las instituciones oficiales.

Se dirá, entonces, que el Estado se vería obligado a crear una escuela para el gusto de cada ciudadano. Precisa-

mente esta dificultad se resuelve con la "pluralidad escolar", reconocida por el Estado. En tal caso, no es el Estado el que se halla obligado a crear diversos tipos de escuelas directamente, sino que la iniciativa, el derecho y la obligación recaen sobre los ciudadanos y sobre los grupos diversos que en la Nación fomentan aspiraciones educacionales diversas. La dificultad, pues, carece de sentido. Por eso podemos responder en concreto lo siguiente: 1º) El Estado no tiene por qué ser el único que abre escuelas, y, exactamente, por esta grave dificultad se demuestra la injusticia esencial del monopolio estatal que hace de la oficial la escuela única. 2º) El Estado, en consecuencia, debe autorizar y fomentar, todo lo posible, la creación de escuelas privadas reconocidas, que puedan responder a la diversidad de los deseos de los ciudadanos, para que éstos puedan elegir el tipo de educación que les corresponde.

¿Y las escuelas del Estado? ¿Tendrá el Estado la obligación de crear él mismo la "pluralidad escolar" en sus instituciones oficiales? ¿No se presta esto a una confusión, pues es imposible dar una escuela oficial para gusto de cada familia o de cada educando?

3º) Cuando el Estado crea escuelas, debe atender a los deseos de los alumnos y de los padres de los alumnos que a dichas escuelas concurren, si éstos coinciden, *en su inmensa mayoría por lo menos*, en una mentalidad común.

4º) Finalmente, sólo en el caso de que los asistentes a una escuela sean de religiones o de ideologías diferentes, se debe organizar la escuela de modo que sea posible, en determinadas horas, *a los alumnos y en la escuela* recibir la educación complementaria ideológica que sus padres o los alumnos reclamen.

Aquí es donde puede tener lugar el tipo de neutralidad escolar (no lo llamemos "laicismo", porque la palabra es ambigua). Evidentemente, cuando la misma escuela en un

lugar de población escolar reducida ha de recibir alumnos cuyos padres tienen diversa ideología, la escuela debe ser sustancialmente neutra. En tal caso, la formación ideológica complementaria, en el caso de que haya grupos notables de la misma ideología, debe darse *en la escuela y en horas escolares*, pero en grupos separados. Esto no solamente no se opone a la unidad espiritual nacional, sino al revés, enseña ya desde la niñez a la convivencia pacífica entre las diversas ideologías. El cristiano respetará al judío que se sienta junto a él en el banco y que recibe la instrucción ideológica o religiosa correspondiente en la misma escuela, y todos se sentirán igualmente ciudadanos y respetados en sus derechos.

Como se ve, los argumentos de neutralidad o de unidad, con que se quiere defender el monopolio estatal, por un lado prueban demasiado, y obligarían a imponer, lógicamente, el totalitarismo en la vida entera de la nación. Por otro lado, resultan, en sí mismos, sofísticos y contradictorios.

El panorama de los que quieren imponer el laicismo en una escuela única y en nombre de la neutralidad tiene todos los caracteres de una actitud contradictoria, es decir, que bajo el nombre de neutralidad, imparcialidad y prescindencia, lo que se esconde en realidad, es una intolerancia, un empeño en "imponer" una mentalidad laicista, por todos los medios posibles, aun cuando una mayoría de ciudadanos, no se halle, por el momento, inclinado al laicismo y prefiera una escuela de tipo confesional. De esta manera, la neutralidad en las palabras es una verdadera intolerancia en la realidad, y el monopolio es el método más apto para hacer eficaz la intención intolerante de una minoría.

Se ha hablado, por parte de quienes se oponen a la libertad de enseñanza, de que las escuelas, colegios y universidades privadas, van a ser "sectarias", es decir, van a dar una formación en un sentido determinado. Resulta un tanto

extraño escuchar objeciones como ésta. En realidad el sectarismo es la imposición de un tipo determinado de escuela, aunque sea la imposición de la escuela cien por cien neutra, para aquellos que no la quieren. Pero, no es sectarismo el enseñar según un método determinado y aun según una concepción religiosa determinada, a aquellos que vengan libremente a mi colegio o universidad, si no me opongo a que otros, a su vez, abran colegios y universidades con ideologías diferentes. No es otra cosa, por cierto, lo que proponen los que defienden la libertad de enseñanza y los que reclaman el pleno reconocimiento por parte del Estado de las instituciones docentes privadas, desde la primaria a la universitaria. El sectarismo, pues, lo tiene quien solamente admite las escuelas, colegios y universidades del Estado y obliga a los alumnos a asistir a las clases de profesores cuya ideología a veces no comparte.

Una vez más, se confirma que la libertad de enseñanza y la existencia de instituciones docentes privadas, en una palabra, el sistema de pluralidad escolar, es el único directamente opuesto al sectarismo.

Capítulo VI

LA INTERVENCIÓN DEL ESTADO: NI MONOPOLIO, NI ANARQUÍA

Una de las mayores confusiones que abundan en torno del problema de la libertad cultural en general y de la libertad de enseñanza en particular, es el temor de que las instituciones privadas docentes constituyan un desequilibrio en la vida del país, al establecer métodos, ideologías, sistemas, etc., etc., incontrolados por el Estado. Esto conduciría a una verdadera anarquía cultural, a un desequilibrio espiritual, que podría tornarse peligroso, incluso para la seguridad pública. Se agrega a ello, asimismo, el peligro de que las instituciones privadas por sus edificios inapropiados, por su falta de higiene o por la deficiencia de la docencia que imparten constituyan un perjuicio higiénico, moral y cultural, que desautorice al país, pues correríamos el peligro de tener ciudadanos físicamente mal educados, o faltos de la ciencia debida, por una proliferación de "doctores" incompetentes, lo cual evidentemente va contra el bien común y el honor de la Nación.

Nada más justo que este temor, si las cosas se realizasen con una absoluta independencia de los poderes públicos. Pero, no es éste el sentido de la libertad de enseñanza, ni de la pluralidad escolar. En esto, como en todo lo demás, en que se interferencian los derechos del individuo y los de

la sociedad, los poderes públicos han de intervenir siempre para determinar el equilibrio en el ejercicio de unos y otros derechos. En consecuencia, la cuestión aquí radica, por una parte, en que se respete la libertad de los individuos y de las instituciones particulares, no sometiéndolas a un estatismo cerrado, que degrade a los individuos y desconozca su esencial libertad cultural, convirtiéndolos en simples máquinas de repetición, de *slogans* o de normas impuestas desde fuera. Es imprescindible evitar ese camino del estatismo que lleva indefectiblemente a la ruina y a la degradación de la personalidad: una sociedad que no pueda librarse de tales esquemas mentales ya no es una sociedad humana.

Pero, por otra parte, la libertad individual no puede ser tampoco una anarquía, al margen de todo control público, especialmente cuando se mueve dentro de la sociedad, y en forma organizada. De aquí la necesidad de volver a los principios rectores de la libertad cultural, que nos indican el justo y necesario margen de libertad.

Hemos dicho anteriormente que la libertad cultural exige la capacidad de acceder libremente a la verdad y que su ejercicio no tiene más limitación que cuando se opone directamente al orden, a la higiene y a la moral pública, en aquellas cosas que son evidentemente de grave perjuicio para la sociedad. De aquí que la libertad de enseñanza reclama perentoriamente la posibilidad de abrir escuelas, de tener métodos e ideología propia y de poder desarrollarse dentro de la vida nacional. Esto supuesto, la intervención del Estado debe respetar la esencia de la libertad de enseñanza, y limitarse a ejercer una supervisión y un control a fin de que las actividades de las instituciones privadas no atenten contra la seguridad pública, la higiene y el orden.

Concretando, el Estado es el responsable del bien común, y sin duda ninguna, que las actividades docentes son un factor importante del bien común. En este sentido, el

Estado, en cumplimiento de su misión, debe exigir "garantías públicas" de que las instituciones docentes privadas contribuyen efectivamente al bien común y no se oponen a él. En consecuencia, el Estado debe autorizar, por una parte, las instituciones docentes privadas; pero, por otra, es deber suyo garantizar ante la comunidad que las instituciones docentes privadas cumplan los requisitos básicos de su contribución al bien común, en cuanto instituciones docentes. Estos requisitos son:

a) no atentan contra la seguridad y salud públicas;

b) los edificios e instalaciones reúnen las condiciones higiénicas y pedagógicas suficientes;

c) los planes de estudio responden suficientemente a la necesidad social, y al tipo de enseñanza que se desea impartir;

d) la vida académica se desarrolla con la debida regularidad.

Verificadas estas condiciones, el Estado debe dejar plena libertad interna, docente, disciplinaria, y administrativa a los centros privados, pues evidentemente, en esta forma, está el Estado seguro de que van a contribuír al bien común, y en consecuencia puede y debe reconocer los títulos otorgados por las instituciones por él mismo supervisadas.

¿Cómo se debe, en la práctica, ejercer esta supervisión, con el objeto de que existan garantías públicas de que las instituciones privadas cumplen con los requisitos básicos de contribución al bien común y de inserción en el orden social de la comunidad?

Hay dos sistemas que podríamos llamar *directo* e *indirecto*.

1. SISTEMA DIRECTO.

Por el sistema directo, el Estado posee organismos propios, oficiales, los cuales ejercen inmediatamente la super-

visión de los centros docentes privados, a fin de obtener las debidas garantías públicas. En caso de que alguna institución no cumpla con los requisitos básicos, es desautorizada y aun clausurada. Esto puede ejercerse, por ejemplo, organizando consejos nacionales o provinciales, dependientes de los respectivos ministerios de educación, los cuales ejercen, en nombre del poder público, las funciones inmediatas, es decir, el control de la vida institucional de las escuelas, colegios y universidades privadas.

2. SISTEMA INDIRECTO.

En este sistema no es el poder público el que ejerce directamente el control de las escuelas, colegios y universidades, sino ciertos organismos de reconocida competencia técnica y honorabilidad pública, los cuales garantizan, por su reconocimiento, las universidades, colegios o escuelas. Tal sucede, por ejemplo, en los Estados Unidos, donde se forman asociaciones nacionales, regionales, y aun confesionales, de universidades o de instituciones docentes, las cuales exigen determinado nivel de seriedad y de competencia científica y pedagógica en sus adherentes. La institución que puede ostentar el privilegio de pertenecer a ellas, goza entonces de reputación pública y el Estado mismo tiene en esto una garantía en la que pueden descansar.

a) Consejos Nacionales de Enseñanza Privada. El control del Estado sobre las instituciones privadas puede fácilmente cumplirse sin perturbar la organización "oficial", creando Consejos Nacionales de Enseñanza Privada para los diversos ciclos de la educación, es decir, primaria, secundaria, universitaria, técnica y especial. Dichos Consejos pueden depender directamente del Ministerio nacional de Educación y estar integrados por representantes de las instituciones interesadas en la enseñanza correspondiente.

Las funciones de los Consejos Nacionales de Enseñanza primaria, secundaria, universitaria, etc., deben ser fundamentalmente las siguientes:

a) controlar si las instituciones docentes privadas cumplen con las condiciones exigidas por una ley nacional, dictada al efecto, para que puedan ser reconocidas por el Estado;

b) conceder, en caso afirmativo, el reconocimiento oficial;

c) aprobar los estatutos y reglamentos de las instituciones docentes privadas;

d) controlar la vida docente, disciplinaria y administrativa, por una supervisión, que deje en libertad la organización interna, docente, disciplinaria y administrativa de la institución privada;

e) en caso de que una institución privada haya cumplido con todas las condiciones de la ley y de su reglamentación, corresponde, por parte del Estado, el reconocimiento de los títulos académicos.

Además de la función supervisora, los Consejos Nacionales de educación privada tienen también la misión de *estimular* la creación de los centros docentes privados y el trabajo de ellos; trabajo que a veces puede ser de especial interés para el Estado, dirigido en una orientación definida; v.gr., para la formación de especialistas en determinada rama de la ciencia que es de especial interés, en un momento dado, para el bien nacional.

b) *Consejos Nacionales mixtos de enseñanza oficial y privada.* Puede también encararse la función supervisora del Estado sobre las instituciones docentes privadas mediante la creación de Consejos Nacionales, mixtos o comunes. Es decir, en vez de crear dos ramas paralelas en la organización de la educación, con Consejos Nacionales independientes entre sí, uno para la enseñanza oficial y otro

para la privada, se puede constituír un solo Consejo Nacional Universitario, por ejemplo, integrado a la vez por los representantes de las universidades oficiales y de las privadas, el cual ejerciera, en nombre de los poderes públicos, la supervisión correspondiente, que garantice la contribución y la inserción de las universidades oficiales y privadas dentro del bien común por el cumplimiento serio y eficiente de sus finalidades específicas. Esta organización sería, sin duda, la más lógica e ideal, pero requeriría una reestructuración de la concepción de las universidades nacionales comúnmente admitida en América Latina.

En realidad, creemos nosotros, sin embargo, que tarde o temprano se deberá llegar a esta solución, la cual permite, a la vez, que existan garantías públicas, ante el Estado y ante la comunidad, de que cualquier universidad reconocida cumple con las condiciones básicas de seriedad científica y capacidad pedagógica. El control o supervisión, en tal caso, estará ejercido por un organismo, en el cual el Estado podría tener un representante directo del Poder Ejecutivo, pero cuyos integrantes saldrían de las mismas universidades nacionales y privadas. De esta manera, la injerencia extraña de la política, o de determinados intereses o tendencias particulares, quedarían alejadas, tanto en lo que se refiere a las universidades privadas como a las oficiales. Dentro de una ley nacional que determine la estructura y las condiciones básicas de las universidades nacionales y privadas, quedarían unas y otras con autonomía para su organización académica interna, pero bajo una permanente supervisión de una entidad pública.

Capítulo VII

LIBERTAD DE ENSEÑANZA Y RECONOCIMIENTO DE TÍTULOS

Es evidente que no se puede hablar de libertad de enseñanza por el hecho de que se permita abrir escuelas, academias o universidades privadas, con absoluta autonomía, pero sin que el Estado reconozca sus títulos, es decir, la docencia que imparten. En tal caso, siempre será muy precaria la situación de tales instituciones, sobre todo en comparación de las del Estado o de las oficiales. ¿Qué significado tiene hablar de libertad de enseñanza cuando la mayoría de los alumnos no tiene verdadera *libertad para elegir* entre las universidades nacionales u oficiales y las privadas, porque los títulos de éstas no les sirven para su vida futura, por no estar reconocidos por el Estado? ¿No se ven entonces los alumnos obligados a asistir a la universidad nacional u oficial, aun cuando ni los métodos, ni los profesores, ni el ambiente de dicha universidad sea a veces de su agrado? ¿Es acaso esto libertad de aprender y enseñar? Y esto es más lamentable porque justamente afecta a los alumnos más necesitados, a las clases menos privilegiadas por la fortuna material, pues son éstas las que necesitan de los títulos oficiales para vivir. Sólo los ricos podrán darse el lujo de estudiar donde quieran, porque no necesitan para vivir de los títulos oficiales.

A la precariedad y a la falta de libertad de enseñanza para con los alumnos, a los cuales no se les permite elegir libremente entre las instituciones oficiales y las privadas, se agrega la discriminación de éstas, si se ven destituídas de uno de los más importantes alicientes y condiciones de vida de ellas, es decir, del reconocimiento de sus estudios por parte del Estado para que puedan ser útiles en la vida pública nacional.

Evidentemente, cuando no existe un reconocimiento de los títulos realizados en las instituciones privadas, no se puede hablar de auténtica libertad de enseñanza. Y cuando existe monopolio de los títulos, existe un monopolio de enseñanza, que es siempre el más ofensivo de los monopolios.

En resumen, pues, la libertad de enseñanza se apoya sobre estas tres bases:

a) libertad de abrir instituciones docentes privadas;

b) libertad de elegir los métodos y programas que se juzgue más aptos;

c) reconocimiento de los estudios o títulos académicos por parte del Estado.

Si se concede la primera solamente, o sólo las dos primeras libertades, y se sigue negando la tercera, la libertad de enseñanza es precaria, porque se la ataca en una de sus principales condiciones de vida y en uno de los aspectos que más dignifican a la docencia.

CAPÍTULO VIII

LOS TÍTULOS HABILITANTES Y LOS TÍTULOS ACADÉMICOS

Analicemos lo que son los títulos universitarios y los títulos habilitantes para el ejercicio de las profesiones, a fin de poder precisar cuál es el organismo a quien corresponde conceder unos u otros.

Los "*títulos universitarios*", llamados también "títulos académicos" y "grados académicos", son los conferidos por la universidad, por los cuales se acredita que el titular ha realizado los estudios pertinentes y ha merecido la colación de determinado grado u honor académico. Suelen ser el bachillerato, la licenciatura y el doctorado en las disciplinas teóricas y los correspondientes de ingeniería y arquitectura en las disciplinas aplicadas. El título académico es, ante todo, el símbolo de la ciencia adquirida, y comoquiera que es la universidad la encargada de la trasmisión de la ciencia y de su cultivo, es ésta la que por derecho nato y con función propia y específica concede los títulos o grados académicos. De hecho toda institución docente, en el grado en que tiene autoridad científica y pedagógica, puede otorgar certificados de estudios, que serán reconocidos por la autoridad de la fuente de donde emanan, y equivalen a los del bachillerato, la licenciatura o el doctorado; este último es el grado universitario máximo. De suyo, pues, la universi-

dad, en cuanto tal, es la que por derecho nato debe conceder esos títulos, ya se trate de la universidad nacional o de la universidad privada. Por lo mismo, un reconocimiento de las universidades privadas que impidiese la concesión de los títulos académicos, sería en sí contradictorio, pues niega a la universidad lo que es propio y específico de ella.

El título académico es reconocimiento de la ciencia, y, por tanto, da sólo autoridad científica. El mínimo derecho y honor que se puede y se debe reconocer a quien posee un título académico es el de enseñar en las academias públicas o universidades, el de teorizar, según el grado académico que se le ha conferido. El título académico no está destinado directamente a la práctica, sino a la teoría. Puede uno ser doctor en Medicina, para saber medicina y opinar sobre ella, sin relación a su ejercicio. Puede un ingeniero, en virtud de su título académico, autorizar su propia enseñanza y sus escritos, y tener derecho a opinar sobre los problemas de su especialidad. En una palabra, el título académico acredita la ciencia y, en consecuencia, concede el derecho inmediato a opinar y enseñar con la autoridad científica correspondiente.

De donde se deduce que el Estado, en cuanto tal, no es el que debe otorgar los títulos académicos. La única función del Estado, en este punto, tanto respecto de las universidades privadas como de las oficiales, es la de velar para que las condiciones en que unas y otras cumplen sus funciones académicas, constituyan una garantía pública de seriedad y eficiencia pedagógica y científica, a fin de que no aparezcan en la sociedad licenciados y doctores ignorantes, que desacrediten el prestigio de la Nación.

Pero los títulos académicos no otorgan de suyo el derecho al ejercicio de una profesión determinada, cuando esta profesión afecta de manera especial al bien y al orden público.

Los "*títulos habilitantes*" para el ejercicio de las profesiones reconocen la capacidad, públicamente refrendada y controlada por el Estado, para el ejercicio de tales profesiones. Ahora bien, el ejercicio de ciertas profesiones, por su mismo carácter, afecta de modo directo al bienestar público, en la higiene, en la salud, en la moralidad, en el orden social y en la justicia. Pero, es el Estado el que por su misión específica tiene el deber y la obligación de velar por el orden público y el bien común, a todo lo cual afecta que los que ejercitan tales profesiones tengan la ciencia y la honestidad debidas. Por lo mismo, es, en última instancia, el Estado el que debe dar la autorización para el ejercicio de dichas profesiones, después de haberse cerciorado de la capacidad científica y de la honestidad de los candidatos. Asimismo, a él corresponde seguir luego controlando dicha capacidad y honestidad.

De acuerdo con esta elemental atribución correspondiente al Estado, aparece la diferencia entre la función de la universidad y la función del Estado en lo que corresponde a los títulos.

La universidad tiene una *función docente* y, por tanto, es a ella a quien corresponde otorgar los títulos académicos.

El Estado tiene la *función gobernante*, es decir, velar por el orden y bienestar público, y por esto a él corresponde otorgar los títulos habilitantes para el ejercicio de las profesiones que afectan aquel orden.

Según este criterio, en muchas naciones europeas (v.gr.: Alemania, Italia) el título habilitante es otorgado directamente por el Estado, después de lo que se llama el "Examen de Estado", o por un órgano público, siempre distinto de la universidad, como sucede en Inglaterra y en los Estados Unidos.

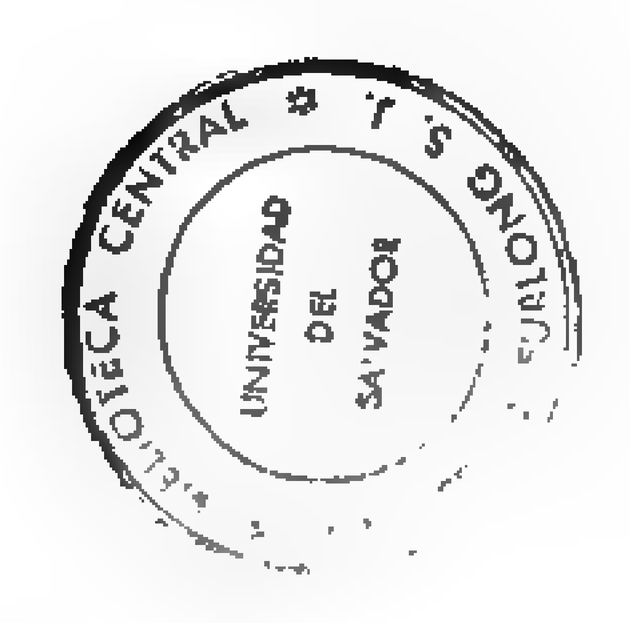
En varias naciones latinoamericanas el Estado otorga su plena confianza a la universidad, y no exige una nueva

prueba de idoneidad profesional al candidato, pero, de hecho, es el Estado el que otorga el título habilitante para el ejercicio de las profesiones, como sucede en la Argentina con la medicina por parte del Ministerio de Salud Pública y con la abogacía por parte de la Corte Suprema.

Es evidente que si el Estado reconoce universidades privadas y ejerce una supervisión sobre ellas, ya tiene garantías de que los títulos académicos que otorgan poseen una base sólida para que sus titulares puedan solicitar sin más la habilitación profesional, es decir, el título habilitante expedido por el órgano pertinente del Estado.

También debe tenerse en cuenta que no todas las profesiones deben someterse a esta exigencia de un título especial habilitante del Estado, sino sólo aquellas que afecten especialmente a la seguridad y bienestar públicos, cuales son: Abogacía, Contaduría, Escribanía, Procuración, Medicina, Odontología, Farmacia, Veterinaria, Agronomía, Ingeniería, Arquitectura.

La pretensión de la universidad nacional de monopolizar los títulos habilitantes para el ejercicio de las profesiones está fuera de justicia y del concepto universitario por dos razones elementales: primero porque la concesión del título habilitante profesional no es función específica de la universidad, y lo mejor que puede hacer la universidad en su propio terreno teorizante y científico es no comprometerse en el del orden práctico de la vida pública, para lo que no está de suyo capacitada; segundo, porque se arroga un monopolio que, además de ser odioso, es injusto por cuanto tiende a disminuír la libertad docente de las universidades privadas, sometiéndolas en definitiva a la universidad nacional.



Capítulo IX

EL SUJETO DE LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA

Se nos preguntará, ¿quién es, propiamente hablando, el sujeto de la libertad de enseñanza?

Debemos distinguir entre la libertad de aprender y la libertad de enseñar.

A) *La libertad de aprender* corresponde en primer lugar a todo individuo, a todo ciudadano consciente, es decir, que es ya capaz de ejercer su libertad. Por lo mismo, todo ciudadano adulto es libre de elegir aquellos métodos o sistemas que él juzgue más convenientes, y el Estado debe darles algunas posibilidades de elección, en vez de encerrarlo en un solo tipo estatal.

En los menores, incapaces de ejercer por sí mismos el derecho a elegir el tipo de educación que les conviene, su cumplimiento corresponde a los que están más unidos a ellos por la naturaleza, que son sus padres.

B) *¿Y la libertad de enseñar?*

a) Ésta corresponde, en primer lugar, a todo *individuo,* en cuanto tiene derecho, confirmado por la inclinación natural y la estructura social del hombre, a comunicar sus conocimientos a los demás. En este derecho se funda la expresión libre de las ideas, cuando éstas no afectan directamente a la seguridad y honestidad públicas.

b) El derecho lo tienen también las instituciones privadas, es decir, una asociación de los particulares con fines privados. En consecuencia, cualquier institución privada puede tomar la iniciativa de abrir escuelas, colegios o universidades con los fines específicos de la docencia y de la investigación científica.

c) Pero no sólo los particulares y las instituciones privadas, sino también los organismos oficiales o las sociedades naturales imperfectas, cuales son la familia, el municipio y la provincia, poseen ese derecho dentro de la comunidad nacional. Así, por ejemplo, *la familia*, como la sociedad celular natural, tiene el derecho, no sólo de escoger el tipo de enseñanza que desee para sus hijos, sino también el de crear instituciones docentes que respondan a sus propias necesidades.

Además de la familia también las otras sociedades imperfectas y subordinadas tienen la autonomía suficiente, junto con la obligación y el derecho de atender a los intereses de las comunidades que presiden. En consecuencia, tanto *el municipio* como *la provincia* tienen el derecho de abrir escuelas e instituciones docentes del ciclo medio especial y técnico, lo mismo que universidades. Este derecho no puede ser negado por la Constitución nacional. En realidad en no pocas naciones muchas universidades han sido creadas y siguen siendo sostenidas directa y exclusivamente por las ciudades o las provincias. Tal sucede, por ejemplo, en Alemania y en los Estados Unidos. Propiamente hablando ni en una ni en otra nación existen universidades nacionales. El resultado es ciertamente muy halagüeño.

d) El *Estado*, como representante supremo de la sociedad civil perfecta, tiene, en orden a la educación, sus deberes y sus derechos también:

1) Deber y derecho de *garantizar* los derechos de los ciudadanos y de las sociedades naturales inferiores relativos a la cultura y la educación.

2) Deber y derecho de *suplir* las deficiencias de éstas: de aquí que el derecho del Estado en orden a promover la cultura y la enseñanza es propiamente supletorio, es decir, en el caso de que los particulares o las sociedades inferiores no pudiesen cumplir debidamente con los fines educacionales.

3) Deber y derecho, peculiar del Estado de *abrir centros de formación* para ciertas funciones que el Estado necesita, como escuelas militares, etc., etc.

4) Deber y derecho de *velar* para que la enseñanza de los particulares y las sociedades imperfectas no dañen a la seguridad y bienestar públicos.

e) La *Iglesia Católica* tiene, no sólo el derecho que toda otra institución o sociedad terrena pueda ostentar, en orden a la enseñanza, sino que, además, posee, por derecho propio y sobrenatural, la misión que Jesucristo le confió cuando ordenó a los Apóstoles: "Id y enseñad a todas las gentes".



Capítulo X

DEMOCRACIA Y SELECCIÓN ESCOLAR

Con mucha frecuencia se repite la expresión: "la universidad debe ser para el pueblo". Nada más exacto, si con ello se quiere dar a entender que la universidad debe estar abierta al alcance de todos, dentro de la comunidad social en que se halla ubicada. La libertad de aprender implica, por parte de la sociedad, como hemos indicado más arriba, que no se pongan trabas a los capaces y aun que se estimule y que se facilite el estudio y la formación de aquellos que tienen vocación y capacidad para el estudio.

Pero con frecuencia también se entiende mal el *slogan* "la universidad debe estar abierta al pueblo". Porque, con ello se intenta expresar que todos han de tener abiertas, sin discriminación, las puertas de la universidad. En este sentido, el concepto de democracia se convierte en igualitarismo, y resulta entonces una expresión irreal. Democracia no quiere decir que haya que tratar a todos los ciudadanos igualmente, sino que hay que dar a todos plenas posibilidades de que desarrollen su propia y personal capacidad. En consecuencia, el abrir la universidad a los capaces y cerrarla a los incapaces no es contra la democracia ni contra los intereses del pueblo o de la comunidad, sino al revés, sólo así puede efectivamente la universidad servir a los intereses de la Nación.

Por lo mismo, el concepto de democracia y el principio de que la universidad debe estar abierta al pueblo no se oponen a la selección escolar, antes bien la exigen. Es necesaria una prueba de idoneidad para el ingreso en la universidad en una carrera determinada y no basta, evidentemente, el poseer el título general del bachillerato. Se ha comprobado demasiado la rémora que ha significado a las universidades oficiales la indiscriminada admisión de alumnos ineptos, o por falta de preparación, o por falta de capacidad, o por falta de vocación. Este lastre pesa sobre la vida académica general e impide que se desarrolle con el ritmo elevado y la intensidad de estudio y desinterés que exige la formación universitaria.

Es un problema secundario, en orden al espíritu democrático y a la selección escolar, el de que la universidad sea gratuita o no. Lo que importa es: 1) Que por falta de recursos económicos ningún ciudadano capaz encuentre cerrado el camino a la universidad y, por consiguiente, que se creen las becas en número suficiente para que quienes demuestren competencia puedan seguir estudios superiores. 2) Que aun los que se pagan sus propios estudios no sean admitidos indiscriminadamente, si no demuestran, a su vez, la idoneidad para ellos.

Lo que decimos de los estudios universitarios debe también decirse de los estudios secundarios, especiales y técnicos, los cuales deben, asimismo, estar abiertos para todos los que sean capaces.

Hablando de la enseñanza primaria es más concebible que ésta sea gratuita en las instituciones oficiales, y aun sería de desear que de hecho resultase gratuita para todas las familias. El sistema de gratuitidad para la enseñanza secundaria y primaria puede el Estado hacerlo eficaz de muy diversas maneras: ya sea subvencionando a las instituciones privadas, para que ellas puedan impartir la enseñanza gra-

tuita, ya sea por medio del "subsidio escolar familiar" otorgado a la familia en forma de "bonos familiares de educación", para que ella elija el tipo de escuela que quiere para sus hijos. Este último sistema ha sido practicado últimamente en Francia con excelente resultado.

Estamos plenamente de acuerdo en que todo ciudadano debe tener garantizado en la sociedad el acceso a la cultura; una enseñanza primaria obligatoria y gratuita, y debería hacerse también obligatoria y gratuita una enseñanza básica secundaria. La edad escolar obligatoria no debería bajar, a nuestro juicio, de los dieciocho años. Pero esto no significa que se haya de abrir sin selección la enseñanza superior, técnica y especial, pues esto sería igualitarismo absurdo e inoperante para la sociedad, y no una auténtica democracia.



CONCLUSIÓN

El lector habrá advertido fácilmente el espíritu que ha inspirado y vivificado las páginas anteriores: espíritu de respeto por la libertad humana; espíritu de respeto por la dignidad humana.

La gran tragedia del hombre del siglo xx se halla en el hecho de que, a pesar de haberse logrado un concepto de libertad cultural mucho más claro que en el mundo antiguo, en el medieval y en los siglos inmediatos anteriores al nuestro, nos vemos amenazados de perder hasta la libertad, no sólo de expresión, sino aun de pensamiento, atacados en nuestra misma interioridad. Porque el Estado quiere imponer al hombre direcciones para todo. Los regímenes típicamente totalitarios, en los cuales hay un solo partido político, una sola prensa, una sola ideología oficial, una sola enseñanza, etc., etc., tratan de quitar al hombre ese centro interior de autodeterminación, en el cual reside su esencia y su dignidad, anestesiando su sensibilidad para que ni siquiera se dé cuenta de ello: las experiencias del régimen en los países comunistas y en sus satélites, son demasiado evidentes para que podamos cerrar los ojos a la degradación de la dignidad humana que ello significa.

Pero, fuera de la órbita comunista, existen también tendencias totalitarias en determinados campos, y una de ellas es precisamente la que el liberalismo, por una extraña con-

tradicción, nos ha legado, con el monopolio estatal de la enseñanza. Aun cuando se respeten otras zonas de libertad cultural, el campo de la enseñanza es un eje central para la cultura, y desde él se intenta dominarla.

Por eso, el eje único de la dignidad del hombre está en la libertad cultural integral, y, por consiguiente, en la libertad de enseñanza. El monopolio de la enseñanza es, en consecuencia, el enemigo directo de la libertad cultural y aun de la libertad humana en general. Porque, cuando al hombre se lo ata en su conciencia, en su cultura, en su saber, se lo ata en su totalidad.

Es, pues, necesario optar de una vez por la libertad cultural integral, si queremos optar por la dignidad humana y por una sociedad de hombres libres, conscientes de sus deberes y con plena responsabilidad social.

Nosotros hemos optado por el principio de libertad cultural integral, como la única forma de convivencia de los hombres y de un auténtico desarrollo de la personalidad humana. Esta libertad no excluye la prudente supervisión de los poderes públicos, para que todas las actividades se inserten armónicamente en el bien común. Pero de esta prudente supervisión al monopolio de programas y de títulos hay una distancia infinita.

Ojalá hayamos contribuído con estas líneas a promover la vida auténtica de los pueblos, y especialmente de América Latina. Sólo podrá lograrse cuando poseamos la libertad en la educación, porque sólo entonces podremos lograr la educación en la libertad.

II

PERSONA Y SOCIEDAD, HOY

ÍNDICE

PRÓLOGO

Nota. — Publicamos el texto de tres conferencias pronunciadas en junio de 1969, a pedido del Departamento de Ciencias de la Educación y de la Federación de Estudiantes de la Universidad del Salvador. Mantenemos el título del ciclo: "Persona y sociedad, hoy".

Se me había pedido una síntesis del libro *La persona humana* con algunas referencias a la coyuntura social que vivimos. Ésta es la base de la exposición, completada con algunos análisis de la filosofía in-sistencial desarrollada en nuestra obra *Más allá del existencialismo* y las breves reflexiones, que podían hacerse en una conferencia, sobre la situación espiritual y social del hombre en los últimos años.

Reproducimos el texto de la grabación con algunas correcciones de forma, pero respetando ciertas repeticiones y otras características propias de una exposición de esta naturaleza.

El Departamento de Ciencias de la Educación y la Federación de Estudiantes me han pedido que dé algunas conferencias sobre el tema de la "persona". Me pusieron en la mayor tentación que yo pueda tener, es decir, hablar de la persona; éste ha sido, es y será el trabajo de mi vida: filosofar sobre lo que es la persona humana. Creo que es la base de todo lo demás que nosotros podemos decir acerca del hombre, de la sociedad y de sus angustiosos problemas actuales. Todo depende de esta última pregunta: Y la persona humana, ¿qué es? Porque si eso no lo aclaramos bien,

todos los demás problemas quedan en suspenso. Por eso, en este mundo convulsionado, es ahora tal vez más necesario que nunca que nos sentemos a pensar sobre ello, que dediquemos unas horas a repensar lo que es el hombre, lo que es el fondo mismo del hombre, o sea, el ser persona. Ello implica que nos preguntemos también en qué consiste, en último término, el ser persona. Eso es lo que vamos a hacer. Vamos, pues, simplemente a filosofar. Van a ser clases, trabajo, estudio, reflexiones filosóficas sobre el tema del hombre.

El tema del hombre y de la sociedad. Porque persona y sociedad son términos que provocan siempre alguna tensión. Santo Tomás dice que "persona" es lo más excelente que hay en el ser, en la naturaleza, en el mundo (Sum. Theol., *I 29,1;* De Ver., *I,9). La sociedad es necesaria a la persona Incluso en Dios hay una cierta sociedad: la sociedad trinitaria. Pero no podemos dejar de pensar y de comprobar que persona y sociedad, en cierta manera, se crean mutuamente una tensión. Porque persona, ante todo, dice autonomía, dice libertad. Sociedad, en cambio, implica compromiso con otros. Por lo tanto, dice limitación. De manera que hay una cierta antítesis. ¿Cómo resolverla? Sólo volviendo a estudiar a fondo la esencia del hombre: ¿qué soy yo?, ¿dónde y cómo ubicarme en la sociedad? La confusión y perplejidad vuelven a resurgir siempre. Aun en los círculos más serios y más responsables. Porque era curioso oír hablar a los profesores alemanes en setiembre pasado. Reflexionaban sobre lo que había acaecido a los estudiantes en la Universidad alemana y no sabían a qué atenerse, cómo interpretar el fenómeno.*

En todas partes y en todos los niveles estamos barajando muchas palabras, muchas situaciones de autenticidad y de justicia: cómo interpretar a los hippies, *a los anarquistas, a los droguistas, a los guerrilleros; autoridad, demo-*

cracia, desarrollo, cambio, cambio, cambio, liberación, liberación, liberación. Liberación, ¿de qué y para qué? Pero, ¿que es esa liberación? Comunidad, comunitarismo, socialización, socialismo, marxismo, y hasta la paradoja de marxismo católico, etcétera. Si no reflexionamos sobre lo que es la persona, el punto de partida será oscuro y las desviaciones inevitables. No nos conoceremos a nosotros nunca. Tampoco a los demás. ¿Cómo ubicarnos en la sociedad?

Hemos elegido tres temas en torno a persona y sociedad que, como ven, son muy simples: "Qué es la persona", tema de hoy. Segundo: "Qué es la sociedad", tema de mañana. Y tercero, la relación "Persona-sociedad en el mundo de hoy", tema de la tercera conferencia.



Capítulo I

QUÉ ES LA PERSONA

Primeramente voy a darles líneas filosóficas muy conocidas; pero no conviene que perdamos de vista este esquema, aunque conocido, de la persona. Porque después, en la práctica, lo olvidamos y no nos ubicamos bien, no nos interpretamos.

Ante todo, debemos distinguir un sentido de "personalidad" que no interesa aquí primariamente: el modo de ser y el modo de actuar de una determinada persona; en ese sentido, cada uno tiene su personalidad, distinta de la de los otros. Son las diferencias de carácter: modo de ser de fulano, cosas de fulano. Cada uno tiene *su* manera de ser, su manera de actuar. De esto no vamos a tratar, porque ahora no tanto interesa aquello en que nos diferenciamos, sino aquello en que todos coincidimos. Personalidad en el sentido del carácter, de la diferencia de cierto modo de obrar de cada uno, es objeto de estudio de la psicología, de la caracterología.

"Personalidad" en el sentido de aquello por lo que uno es persona, como humanidad, aquello por lo que uno es hombre, es lo que aquí buscamos. Personalidad, pues, es aquello por lo que uno simplemente es persona, sea buena, sea mala, sea iracunda, sea pacífica, sea brillante o mediocre. Pueden ser diferentes, pero todos son igualmente per-

soras, porque tienen la personalidad o esencia de la persona, como son hombres porque tienen la esencia del hombre, la humanidad. "Personalidad" es un término abstracto y los filósofos dicen que la esencia de los seres la expresamos con términos abstractos. Es lo común a todas las personas, eso es lo que nosotros vamos a estudiar, lo propio de nuestro enfoque.

¿Y qué es persona? Ya saben ustedes que el término viene probablemente del término *personare*, resonar, por la resonancia de la máscara que llevaban en el teatro griego y romano. La máscara definía al que ahora llamamos "personaje". Los griegos también la llamaban "prósopon", es decir, lo que uno lleva delante de la cara, pero el término pasó a designar al mismo sujeto que ahora llamamos persona. El término "persona" ha ido adquiriendo luego el sentido, el significado, el contenido que ahora le damos. Ha sido una elaboración filosófica de siglos.

Al final daremos la definición clásica de persona.

Para llegar a esta meta vamos primero a considerar dos estratos de nuestra realidad, que llamaremos el "yo psicológico" y el "yo metafísico"; después, la persona y su estructura; y finalmente, la raíz última de la persona, que es la in-sistencia.

1. Yo psicológico y yo metafísico.

Comencemos todos a analizarnos, a autoanalizarnos, lo cual es el modo mejor de psicoanalizarnos nosotros mismos. Es lo previo a todo análisis filosófico de los problemas humanos. Primero, es fácil designar "eso" a lo cual llamamos persona, es decir, el ser humano, todos los hombres; es todo sujeto o "individuo humano" y como todos se designan a sí mismos como "yo", decimos que es un "yo", todo "yo". ¿Qué es eso? En general, decimos que es "persona". Pero

distingamos ya en el conjunto de ese "yo" dos aspectos: el psicológico y el metafísico.

El "yo psicológico" es el conjunto de actos que aparecen en mi conciencia: todas las actividades interiores mías, mis imaginaciones, mis pensamientos, mis dolores sentidos. Todo eso que yo experimento en mi conciencia lo encuentro sin duda dentro de mí, pero va y viene, está en continuo aparecer y desaparecer, una continua corriente de actos fugitivos: todo eso constituye el yo psicológico. Este yo psicológico lo experimentamos inmediatamente, en nosotros mismos, como experimentamos el conocimiento inmediato del yo mismo. Así que tengo una experiencia, un conocimiento inmediato de todas estas realidades internas mías, de mi yo psicológico. Pienso y dejo de pensar en esto, tengo temor, angustia, alegría, dolor, imágenes, recuerdos. . .; todas estas actividades, esta "corriente continua de la conciencia" constituye el yo psicológico.

Además del yo psicológico, que es, como les digo, actividad, actos, corriente de actos, experimentamos dentro de nosotros un "centro", un "sujeto", llamémosle así ahora; que se nos aparece como apropiándose de todos estos actos. Esto es lo que dice, sin palabras: "Estos actos son míos", "yo siento", "yo recuerdo". Ahí aparece el "yo", propiamente. Es una realidad interior que no es acto que va y viene, porque está siempre ahí, y aparece como eso que llamamos el sujeto de los actos. Sujeto es aquello que está debajo de lo otro. Se llama "sujeto" porque, en cierta manera, todo lo demás está apoyándose en él (*sub-jetum*), como si estuviera debajo de la corriente de los actos. Algo así como el lecho de un río, que está siempre estable. Sólo que aquí el sujeto es algo no pasivo ni extenso, sino que es algo activo y puntual, como un "punto" inextenso, según vamos a ver. Pero ese sujeto que experimento, también me doy cuenta de captarlo inmediatamente en sí mismo y no

por intermediario alguno. Yo lo siento, lo vivo, o mejor, me siento, me vivo a mí mismo. Cada uno de ustedes tiene que ir haciendo su propio análisis y ver si lo que digo responde a su realidad; porque, si no responde, no debe ser reconocido. Una de las ventajas que tenemos los filósofos es que nuestro laboratorio es el más económico del mundo; lo llevamos todo dentro de nosotros, y por ello, lo llevamos a todas partes, como el caracol su propia casa. Es nuestra propia realidad, la de nuestro ser y vida cotidiana. Ese yo lo vamos a llamar el "yo ontológico". Otra palabra difícil pero, a la vez, sencilla. El primero era el yo psicológico, el de la actividad psíquica. El yo ontológico, en cambio (de *ontos*, "ser"), es el yo-ser por contraposición a la simple acción o actividad. En ese sentido, esta realidad última es el yo real. El yo ontológico es lo mismo para nosotros, por ahora, que el yo real.

El yo psicológico es el yo de la conciencia movediza, y el yo ontológico, el yo como sujeto permanente, que se experimenta como tal. Este yo se llama también el yo metafísico. ¿Qué diferencia hay entre el yo ontológico y el yo metafísico? Comprendamos lo que es "metafísico". La palabra "metafísica" significa, por su etimología, más allá de lo físico. "Físico" es aquello que nosotros podemos captar por los sentidos, porque tiene forma, peso, extensión. Lo podemos medir, lo podemos pesar. Captamos este vaso. Es una realidad física porque tiene su forma, tiene su peso, tiene su medida, lo capto por los sentidos. Lo metafísico es aquello que en este vaso yo no puedo captar por los sentidos, sino que está más allá de la realidad física. Aquello íntimo por lo cual este vidrio es un vaso, es una realidad que es vaso. Eso ya es algo que está aquí, que es una realidad, pero que yo no capto por los ojos. Lo capto por otra cualidad mía, otro tipo de conocimiento que va más allá de lo sensible, de lo físico, y por eso se llama "metafísico". De

manera que este vaso tiene su realidad ontológica o metafísica, además de su realidad física. Todo lo que existe tiene su realidad ontológica.

Así, pues, esto tiene realidad física —la que capto por los sentidos— y metafísica —la que capto por algo que está más allá de los sentidos—. En nuestro yo pasa lo mismo: yo capto este yo ontológico, este centro interior; tratemos de mantener viva nuestra experiencia ahora mismo.

Pero ese yo lo capto, no por los sentidos externos, claro está, ni por los sentidos internos —la sensación de placer o dolor—, sino que lo capto por algo que está más allá de los sentidos, porque es "metafísico". Por eso se llama el "yo metafísico". Es la realidad más profunda de mi experiencia. Es la realidad del yo no percibida por los sentidos externos ni internos, ni por sensación actual, ni por imaginación, sino por algo más allá.

Notemos que hay una zona de coincidencias entre lo psicológico y lo metafísico; porque, aunque esto yo lo capte no por los sentidos sino por otra facultad superior a los sentidos, llámese razón, llámese una experiencia más íntima o espiritual que no es de los sentidos, verdaderamente lo capto con las facultades superiores de la psique y por ello pertenece a mi psiquismo interno. Es, pues, también, una realidad psíquica superior o espiritual; por lo tanto, es una realidad también psicológica, pero psicológica y metafísica. En cambio, mi imaginación y mi sensación de dolor es una realidad puramente psicológica.

Puede ser ontológica también, pero que capto como simple hecho de la conciencia por los sentidos interiores. En cambio, la realidad que percibo por algo más allá de los sentidos es metafísica. Me doy cuenta, la capto, todos la captamos —no necesitamos ser filósofos profesionales para captarla de esa manera—; lo que hacemos nosotros

los filósofos profesionales es analizar lo que de hecho hacemos todos.

Bueno, hemos ido bajando..., yo psicológico, yo ontológico, yo metafísico. Ahora debemos preguntarnos: y todo esto, ¿qué valor tiene? Entramos en el tema del yo ilusorio y del yo real.

2. Yo ilusorio y yo real.

Con mucha frecuencia, sobre todo los filósofos orientales distinguen entre el "yo ilusorio" y el "yo real". Yo ilusorio sería el yo que he llamado "psicológico"; es el yo de los actos, de la corriente de la conciencia que va y viene, transitoria, impermanente. Lo llaman "ilusorio" porque esos actos no tendrían, para muchos filósofos, una verdadera realidad, sino que son una simple ilusión de nuestro yo interior permanente, que proyecta una serie de sensaciones e ideas ilusorias del mundo. Pero todo esto es ficción, apariencia; no es real. El "yo real" para ellos tampoco es lo que nosotros llamamos el yo ontológico, ese centro interior ontológico que yo capto, sino que eso es también una ilusión.

Este yo que nosotros hemos llamado "ontológico", también es interpretado como ilusorio por muchos filósofos occidentales. Dicen que eso es una simple proyección de nuestra conciencia psicológica. El tal yo ontológico, el que se presenta como sujeto real de los actos, no es tan real, es una simple ilusión, no existe. Lo único que existe en nosotros es la corriente de actos. Pero esa misma corriente de actos es ilusoria para los orientales, como hemos visto; y por cierto con más lógica, pues no tiene dónde apoyarse, ya que el mismo yo ontológico es una ilusión. Nos quedamos muy perplejos con todo esto: ¿Nuestro yo es una pura ilusión? Vamos a ver un poco más adelante hasta qué punto hay en esto ilusión, hasta qué punto hay realidad; dónde está el yo real y dónde aparece el yo ilusorio. Para convencernos

de eso, comencemos analizando este yo real ontológico que experimentamos todos, el cual se nos presenta como la fuente de esa corriente de la conciencia que va yendo y viniendo. Veamos cómo es y si es ilusorio o si es real.

Analicemos primero el yo psicológico, la corriente misma de la conciencia. Después haremos lo mismo con el yo ontológico, la supuesta fuente o el sujeto de la conciencia. ¿Qué es lo real y qué es lo no real? Porque lo primero que nos interesa es si somos reales o si no somos. Pues según sea la respuesta, el enfoque de nuestra vida parece que debe cambiar fundamentalmente.

Analicemos, primero, el yo psicológico, que ya todos ustedes conocen. ¿Qué experimentamos nosotros en nuestra corriente de la conciencia? Primero, su *identidad*; es decir, esa corriente de la conciencia, de mi conciencia. Es "ella" y es "distinta" de las otras corrientes de la conciencia que conozco o puedo imaginar. En ese sentido es siempre idéntica a sí misma: ella es ella y es distinta de las otras. Una corriente identificable, distinta de las otras. Ella es mi "yo psicológico"; se distingue del no-yo psicológico, de cualquier otra corriente.

Segundo, tiene *unidad histórica*, es decir, esa corriente de conciencia "siempre" mantiene más o menos el mismo carácter, el mismo sello. Aunque cambie mucho la persona con el tiempo, *algo hay allí que siempre permanece*. El mismo hombre, que antes era un pecador y que después es un santo, aunque cambie mucho en su manera de actuar, sigue siendo el mismo. Su modo de obrar tiene un sello particular. Eso es lo que llamo la unidad histórica a través del tiempo, de manera que aparece como una sola corriente de conciencia. Yo experimento una sola corriente de conciencia en mí mismo aun en las situaciones y etapas más diversas de mi vida. Aun en los casos en que se habla de doble personalidad hay un modo típico en que se revela el

mismo. Algo parecido sucede con los actores de teatro. Aunque representan muy al vivo los más distintos personajes, hay algo en que ese yo psicológico del actor siempre aparece. Es la unidad insustituíble de la conciencia. En cada momento y en todos los momentos esa unidad es fundamentalmente la misma, es una. Es decir, siempre hay un parecido entre el yo de antes y el yo de después, entre la corriente de ayer y la de hoy. Ahora surge la pregunta: este mantenerse siempre esa corriente de conciencia con las mismas características, ¿a qué se debe?, ¿al cuerpo? No, porque el cuerpo, solo, no es suficiente para explicarme el complejo proceso y la unidad profunda de la conciencia; un principio "corporal" no es suficiente. Entonces ha de haber algún otro principio, pero permanente, que me explique esta unidad e identidad de la conciencia, esta "totalidad" siempre presente de la conciencia psicológica. Es decir, que hay algo más allá de lo puramente psicológico en mí.

Aquí se presenta espontáneamente ese centro, ese "yo ontológico" como una realidad que, por ser siempre la misma, siempre produce de la misma manera sus pensamientos, sus imaginaciones, sus voliciones, etc., siempre reacciona de la misma manera. Pero, ¿es una "realidad"? La experiencia que de él tenemos es tan inmediata, que si en este caso admitimos la posibilidad de la "ilusión", no nos es posible afirmar nada, ni como real, ni como verdadero. El escepticismo absoluto sería el resultado lógico. Pero la experiencia es tan real y tan inmediata, que excluye todo intermediario que pueda hacer dudar seriamente, y por eso retorna siempre la afirmación de su "realidad". Dialécticamente es aún más difícil y menos filosófico negar la realidad de lo que llamamos el "yo ontológico". Si el yo psicológico es ilusorio y el yo ontológico también, estaríamos ante una ilusión apoyada en otra ilusión. Ilusión más ilusión, sin ninguna realidad, es aún más difícil de explicar.

Esto se confirma si analizamos ahora las características de este "yo ontológico", de este "centro interior".

1) Es *uno*: Este centro se nos presenta con una unidad muy definida y mantenida. El yo ontológico es uno en cada uno de nosotros y aparece el mismo siempre. Las variantes del yo psicológico reafirman su unidad de base, ya que todas giran en torno de una realidad de fondo que *permanece* una a través de sus mutaciones.

2) Ese centro interior, además de ser uno, tiene la particularidad de que *se da cuenta de sí mismo*. Nos damos cuenta de nosotros mismos. Es un fenómeno curioso. Yo me doy cuenta. Ustedes, imagino que también. Eso quiere decir que tiene conciencia, eso es con-ciencia: conocerse a sí mismo, saberse a sí mismo juntamente con el saber de las otras cosas. Uno tiene conciencia de sí. En cierta manera, uno es trasparente a sí mismo.

3) La *identidad*. El yo se muestra idéntico a sí mismo frente al no-yo, es decir, se distingue de lo otro. Yo me distingo evidentemente de todo lo que no es yo. Me distingo incluso de mis actos de conciencia, de mi yo psicológico. Y me distingo de cualquiera otra cosa que sea no-yo. Soy idéntico a mí mismo e inconfundible con "otra" cosa. En otras palabras, el yo tiene autonomía ontológica, ser propio; es autónomo.

4) Más aún, tiene *identidad histórica*. Identidad histórica significa que el mismo que era hace un año, es hoy. Yo, este centro ontológico mío, este yo ontológico mío, que hace un año estaba en Roma, o en África, ese mismo —yo me doy cuenta de ello—, yo, que estaba entonces y allí, yo estoy aquí ahora, el mismo. Eso llamo identidad histórica, identidad a través del tiempo. Es decir, mantiene su identidad a través de la sucesión temporal, es el mismo, mantiene su mismidad. Todos éstos son elementos de experiencia; ima-

gino que todos ustedes los van experimentando, lo mismo que yo lo experimento.

5) Además de esta autonomía interna y de esta identidad ontológica histórica, el yo también se experimenta como *libertad.* Yo me experimento como que puedo realizar una serie de actividades, puedo controlar mi actividad y hacer esto o aquello. De eso yo tengo una experiencia *inmediata,* el sentir que yo realmente decido esto o aquello. Digo con mi pensamiento: "Ahora voy a estudiar, voy a leer; ahora no voy a leer". Eso "desde ahí" lo decido; y tengo conciencia de que soy yo, ese "desde ahí", ese "centro", quien lo decide. Es la experiencia inmediata de mi decisión. Me experimento como libre. Con eso yo me afirmo más frente al no-yo, frente a todo lo otro, de una manera más decisiva.

6) Finalmente, entre otras características, una de las más importantes es la *limitación.* Me siento limitado, lo que los filósofos dicen "contingente", es decir, que yo estoy ahora existiendo, pero siento el peligro de dejar de existir, no estoy seguro de que en cada momento voy a continuar, ni puedo en cada momento hacer todo lo que quiero. Soy libre, pero dentro de ciertos límites. Soy limitado. Tengo aspiraciones sin límite, pero experimento a la vez la limitación en la realización de mis aspiraciones.

Así se nos aparece ese núcleo central, que tiene dos características fundamentales: primero, la unidad; todo se reduce a esto: unidad. Y segundo, realidad. Experimento ese centro interior como un núcleo real que tiene su unidad permanente, unidad histórica y unidad identidad frente al otro. Está eso claro. Creo que acerca de que este centro se presente con esos caracteres de unidad no hay mayor discusión entre los filósofos. Porque todos admiten, en alguna forma, que ese centro interior es uno e idéntico a sí

mismo. Hemos visto antes también que es "real", que el centro interior, el yo ontológico no es una simple ilusión. Pero vamos a volver sobre el tema.

En nuestra obra *La persona humana* hemos estudiado despacio las teorías de los filósofos occidentales que, en alguna forma (no siempre clara), niegan la realidad de ese yo. Con los orientales la discusión va en otro sentido que con los occidentales, y por eso vamos a dedicarles un momento. Ellos dicen que la existencia es esto, pero que al mismo tiempo estamos nosotros describiendo el yo individual como base de los actos, y ese yo individual no es más que una ilusión. Entonces, todo esto, ¿cómo se explica? Ellos sostienen que todo este yo centro interior o sujeto es una ilusión, más aún, la mayor ilusión de la existencia humana, y que el *summum* de la sabiduría consiste en llegar a darse cuenta de que este yo sujeto individual, que pensamos tan real y que es el soporte de todo, no es más que una ilusión. Y como este yo es ilusorio, en realidad es un "no-yo". Por eso repiten: El ideal del budista, por ejemplo, o del hindú, o del yoga, es llegar a realizar el no-yo, caer en la cuenta y en la experiencia de que ese yo es inexistente. Para ello, pasan días y años de su vida meditando, tratando de darse cuenta de que este yo que estamos experimentando normalmente no es tal, sino que es una simple ilusión. Cuando uno se libera de eso, entonces es cuando habrá realizado lo que es, vale decir, el no-yo.

Entonces, todo esto individual, ¿en qué se funda, en último término, para ellos? Hay dos respuestas. Según algunos, no hay sujeto de actos, sino la nada: son los nihilistas. Pero para la mayoría, el fondo de las corrientes individuales de conciencia es el Absoluto, Infinito, del cual todas estas cosas, todos nuestros yos individuales no son más que manifestaciones aparentes, transitorias, sin sustancia real. Mi verdadero yo sería mi no-yo, es decir, el Absoluto. Es uno de los dogmas más importantes que tienen y, por tanto,

niegan el alma individual, sustituyéndola por el Alma (Atman) divina o Dios (Brahaman). Y han escrito profundos tratados para demostrar que el alma no existe, o que el sujeto no existe, o que es una ilusión. Y sostienen que cuando ellos llegan al nirvana es porque la conciencia individual se pierde en la verdadera realidad, el Absoluto.

Éste ha sido uno de los temas que con más frecuencia afloraban en mis conversaciones con los monjes y profesores en Oriente. Me parecía siempre más fácil y segura mi posición, porque trata de ajustarse más a la experiencia. Y es claro que como piedra de toque de nuestras ideas siempre retornamos a los hechos, a la experiencia. Insistía e insisto en que si nuestro yo ontológico fuera ilusorio, nuestra experiencia debía ser otra y que, tal como es, nos lleva siempre al yo real.

Así, por ejemplo, a un ilustre abad que me insistía sobre el tema, le representaba que no podemos tener conciencia de nada sin la del yo sujeto y que no es posible la experiencia del llamado no-yo.

Él me decía de su experiencia: —"Yo he realizado el nirvana. El nirvana es la realización del no-yo". Le digo: —"¿Usted ha tenido el nirvana?". —"Sí". —"¿Usted se acuerda de lo que experimentaba en estado de nirvana?". —"Sí". —"¿Quiere decir, entonces —proseguí—, que su yo individual estaba presente en el estado de nirvana. Si no, no podría acordarse". Seguramente tuvo su experiencia del Absoluto, pero no había perdido su yo individual, ese yo que mantiene la memoria.

Bueno, aunque los budistas nieguen el yo, ya desde antiguo existe una gran polémica entre ellos, para después poder explicarlo todo por algo que se parece al yo, pues debe explicarse la unidad y continuidad de la conciencia. Más que todos, los filósofos, los metafísicos orientales dan mil rodeos para poder explicar los fenómenos de la conciencia con una especie del yo que supla el yo real indi-

vidual. Por eso, un gran autor que simpatiza mucho con el budismo ha dicho: —Sí, ciertamente, los budistas, en su mayoría, echan de casa al yo ontológico para que se vaya lejos; pero él siempre retorna por la puerta trasera y se vuelve a meter en casa. Porque siempre vuelve a aparecer, en una u otra forma, como el elemento necesario de explicación (E. Conze, *Budhism*, Oxford, 1957, p. 170; ver nuestra obra *Filosofía budista*, Bs. As., 1968, ps. 105 y ss.).

Un segundo motivo de consuelo para ustedes es que, aunque todos teóricamente niegan el yo individual, en la práctica todos actúan como si ese yo fuera real, realísimo. Es decir, actúan exactamente lo mismo que nosotros, que creemos en la existencia de este yo ontológico que llamamos alma. No sólo el pueblo, sino los sabios. Nagarjuna (s. II/III, d.C.), gran metafísico y uno de los mayores filósofos orientales negadores del yo, el más nihilista de todos, esgrime argumentos habilísimos; es una especie de Aristóteles de los budistas negando el yo. Él, sin embargo, a la hora de la muerte quiso que lo pusiesen de cara al Occidente. Porque la inmensa mayoría de los budistas cree que Buda está en un cielo y allí están adorándolo y siendo felices con él, por un tiempo indeterminado, las almas de todos los que le han invocado debidamente. Nagarjuna, pues, se puso de cara al Occidente porque quería que, al morir, el alma fuese más directamente hacia el cielo de Buda. Era una gran inconsecuencia para un nihilista total. Sí, hay una ley vital y todos tienen que pagar tributo, aunque dialécticamente la nieguen, a esta experiencia de la realidad del yo ontológico.

Bueno, hemos llegado, después de este trabajoso esfuerzo filosófico, a la conclusión —y éste era el objetivo— de que además del yo psicológico hay un yo ontológico real, que tiene estas características: unidad, autonomía, libertad. limitación.

Surgen ahora dos preguntas. Primera: ¿Por qué a esto le llamamos "persona"? ¿Qué estructura tiene por la cual lo llamamos "persona"? Y segunda: ¿de dónde nace esa estructura? ¿Cuál es la raíz última de esta estructura por la cual el yo es persona? Tocaríamos aquí el fondo, digamos, más íntimo de nuestra realidad. *(Pero debemos dejar el tema para mañana, pues requiere particular atención y servirá para introducirnos en el tema de la sociedad).*



Capítulo II

QUÉ ES LA SOCIEDAD

En la clase anterior tratamos de estudiar al hombre en sí mismo; qué es el hombre, la esencia del hombre, el yo real. Hoy intentaremos explicar lo que es la sociedad. Y comparando la esencia de la sociedad con la esencia del hombre, vamos a ver también hoy cuáles han de ser las relaciones ideales, teóricas, entre el hombre y la sociedad. Es un tema teórico. Y en la tercera clase trataremos de estudiar cómo en la práctica, ahora, incide la relación de la persona en la sociedad; cómo el hombre actúa, se encuentra, en la sociedad contemporánea. A ver si aquellas normas teóricas esenciales, que siempre han de cumplirse, se realizan y hasta qué punto, bien o mal. Hasta qué punto la sociedad actual nos está enajenando de nosotros mismos, o hasta qué punto la sociedad actual está ayudándonos a realizarnos.

Ayer estudiamos el primer tema, pero quedó todavía por desarrollar un último problema que deberíamos aclarar: falta una mayor dilucidación de la estructura metafísica de la persona. Hagámoslo, aunque sea brevemente, pues servirá de paso para la lección sobre la sociedad.

1. ESTRUCTURA METAFÍSICA DE LA PERSONA: PERSONA Y UNIDAD.

Ya vimos ayer, e insistimos ahora, porque es muy importante, que lo característico del yo es que tenga esa cierta unidad. Esta unidad es lo fundamental. A ella se reduce todo. La identidad asimismo es unidad. La permanencia histórica es unidad. Siempre aparece el *leit-motiv* de la unidad. Pero vamos a hacer una rápida reflexión, para recordar la profundidad de esta unidad del yo, que es el eje de la persona humana.

Es unidad, pero no cualquier unidad, sino la unidad más perfecta y más profunda que se puede encontrar. Todo ser es uno, y por eso será tanto más perfecto, cuanto más perfecta sea su unidad. Ahora bien, la unidad de la persona, como tal, es la unidad más perfecta. Eso lo recuerda Santo Tomás.

Podemos distinguir cuatro grados de unidad creciente:

1º) La unidad por la cual yo soy un ser puramente *singular*, es decir, que yo no soy algo universal, sino que soy algo individual, o más precisamente, singular. El ejemplo es muy claro: el término "hombre", universal, tiene una cierta unidad, pero unidad ante todo conceptual. Su unidad es universal porque todos los hombres estamos metidos dentro de ese término y concepto: "hombre". Como ven, hay cierta unidad: Cuando yo digo "el hombre", todos imaginan cierta unidad en este objeto que les señalo. Pero ese tipo de unidad es unidad —como dicen los filósofos— universal, lo que implica pluralidad. Porque abarca a todos los singulares de la especie humana. No es la mejor unidad.

En cambio, cuando digo "este hombre determinado", "yo", soy uno realmente y simplemente: no hay pluralidad de "yos" en esta unidad.

En síntesis, el yo tiene real y propia unidad, pues yo soy "singular", no algo universal, uno referido a muchos, sino delimitado en sí mismo.

2º) Soy también una unidad en cuanto que soy un *individuo* distinto de los demás individuos en la misma especie. Ahí se suele hablar de individualidad. Y ahí yo me diferencio más, porque no sólo me diferencio de todos los demás seres, que no son hombres, sino también me diferencio de todos los demás hombres. Cada vez me voy metiendo más dentro de mí mismo y soy más diferente. Cada vez yo soy más yo.

3º) Pero todavía nosotros podemos distinguir una unidad más completa. Porque mi mano no es la mano universal en general. Ni mi mano es la mano de ustedes. Es una mano individual, distinta de la de ustedes, tiene su unidad individual, pero la mano está unida al cuerpo. Así que no es una unidad independiente, sino que, a su vez, es parte de otra cosa, parte de un todo. Es una mi mano, porque no es universal. Tiene cierta individualidad también, porque es distinta de las otras manos, pero no tiene la unidad así simplemente, ya que está unida a otra realidad que es "parte" de un todo. De manera que, si hablamos de algo que no sea parte de otra cosa, eso es más uno, es un sujeto total. Entonces tiene una *plena autonomía ontológica*, distinta de lo otro. Y así, un hombre es total y distinto de otro hombre. Tiene esa unidad mucho más perfecta. Un árbol tiene una unidad distinta de otro árbol. Sobre todo, aparece muy claro en los seres vivientes, por una unidad totalmente distinta de todo otro ser. Esa unidad la tienen los animales también; la tienen los árboles, la tienen las plantas. Son una totalidad, unidad-totalidad, distinta de los otros.

4º) Pero, como persona, nosotros tenemos una unidad más profunda todavía. Además de que realmente no somos "parte", ni somos algo universal, tenemos una unidad que yo llamo autoposeída, porque nosotros la asumimos. Nos

damos cuenta de que la tenemos y la asumimos. Entonces yo me pongo frente a ustedes, me afirmo frente a ustedes. Yo asumo mi unidad. Ésta es entonces más profunda. No es la unidad de la planta, ni es la unidad del animal, sino la unidad de aquel que dice: "Yo estoy aquí frente a todo lo otro, teniendo conciencia de que soy yo, que tú eres no-yo, y afirmándome yo en mí mismo frente a ti". Es una unidad perfecta. Es la unidad propia de la persona. Mientras no llegamos a esto, no hay persona. El árbol no es persona. Tiene su unidad, su singularidad y su totalidad. Pero no es persona. El animal tampoco es persona, aunque sea individuo, y sea una totalidad en sí mismo. ¿Por qué? Porque el animal está diluído en las cosas, no se afirma a sí frente al mundo, no se recorta él y se distingue de los demás. El ser humano es el único ser que nosotros conocemos en este mundo, como decían los antiguos, "el mundo sublunar", que tiene esta característica de darse cuenta de sí mismo de afirmarse. Tiene todo lo anterior, y además se autoafirma. Esto le da una unidad mayor. Como ven, persona y unidad perfecta coinciden. Mientras no se llegue a esto, no hay persona. Ya ven ustedes la perfección de la unidad en la persona. La excelencia de la persona.

Pero, como decíamos ayer, hasta aquí tenemos la definición digamos, de persona. Según los antiguos —y la definición es correcta—, es "un individuo de naturaleza racional", es decir, un individuo ya completo, pero que se da cuenta de sí mismo.

2. RAÍZ ÚLTIMA DE LA PERSONA: PERSONA E IN-SISTENCIA.

Ahora bien, ya hemos aclarado que el hombre es persona y toda la excelencia que ello significa. Pero, ¿cuál es la explicación última, la raíz última? ¿Por qué nosotros somos persona, por qué nosotros somos hombre en último

término? Porque todo hombre es ya, por su naturaleza, persona, como vamos a ver.

Excluímos, por supuesto, un caso teológico, en que no puedo entrar ahora porque llevaría mucho tiempo: Cristo, en el cual hay una naturaleza humana completa, individual y no es persona humana, sino divina. Hay una Persona, nada más, que es la Segunda Persona de la Trinidad y cumple, como hombre, todas las condiciones que voy a enumerar ahora. Sin embargo, la naturaleza humana de Cristo no es persona, no hay persona humana en Él. ¿Por qué? Por lo dicho antes. Viene a ser como parte de un todo, está asumida dentro de la totalidad de la Persona Divina. Esto confirma lo que estaba diciendo: Cuando algo forma parte de un todo, ya no es persona. A la naturaleza humana de Cristo, aunque tiene todas las demás condiciones para ser persona, le falta ésta, que está asumida por la Segunda Persona divina.

Pero olvidémonos por ahora de eso y vayamos a lo que naturalmente sucede. ¿Por qué, pues, yo soy persona? ¿Cuál es la explicación? ¿Qué fundamento tiene? Además, persona, al fin y al cabo, sigue siendo una idea bastante compleja. Porque llegar a este concepto de persona, que les acabo de aclarar, requirió siglos de elaboración a los filósofos. Pero yo deseo saber, y ésta ha sido siempre mi intriga, cuál es la última realidad de mi ser por la cual yo tengo todo este tipo de estructuras, por las que a mí me dicen: es persona, es hombre, es racional, etc. Yo no veía que me diesen el porqué en mí pasa esto, cómo soy yo por dentro, cuál es mi íntima estructura por la cual yo soy persona.

Queremos llegar, como filósofos tenemos que llegar, a la última pregunta sobre nuestra realidad. Es importantísima, porque ésta es una luz que nos guía después de toda nuestra problemática filosófica, psicológica, social, religiosa, humana en general. Cuál es mi íntima estructura, lo que es, según Aristóteles, el "último principio constitutivo" en el

hombre, lo más hondo que hay en el hombre. El principio, como Aristóteles dice, el "arjé", que funda en mí todo lo demás, que explica en mí todo lo demás (*Met.*, A., 3, 983 b, 7-11); si yo esto lo capto bien, ya me explico todo lo que pasa en mí, y si no lo capto, nunca voy a captarme bien plenamente. Buscaremos el centro del centro de nuestro ser. ¿Qué es eso?

Como saben ustedes muy bien, a eso lo he llamado la "in-sistencia". Pero las palabras son palabras: dejemos, pues, la palabra de lado y veamos la realidad. La primera explicación que puedo dar de lo que yo soy no puede ser decir: Yo soy alma, yo soy espíritu, yo soy persona. Son términos, son palabras muy complejas que no pueden ser "lo primero". Lo primero tiene que ser, como dice Aristóteles, lo más simple que yo pueda decir de algo. Tiene que ser una realidad simplicísima; el primer principio de mi humanidad tiene que ser algo simple que se declare por sí y no deba ser declarado por otro principio. Y siendo simplicísimo, tiene que darme la clave de todo. Como dice el mismo filósofo: Principio es lo más simple, es el elemento. Elemento es lo indivisible. Y si es lo más simple e indivisible, es lo primero como constitutivo del ser. Y siendo lo más simple y lo primero, dice todo lo que hay en el ser, se explica desde su principio. Y todo lo que en el ser hay, retorna a y se funda en su principio. ¿Cuál es ese principio de donde sale todo lo demás?

He dicho que es la in-sistencia. A mi parecer —y aquí sí que ustedes tienen que examinarse para comprobarlo, pues debemos tenerlo a la vista en todo el siguiente proceso— la estructura más simple de mi ser, de mi realidad, que yo capto en mí, es un *centro interior*. En ese centro yo digo "yo", y desde ese centro produzco, irradio y organizo toda mi actividad interior y exterior. Yo, pues, me capto como un centro interior. Cada uno de ustedes puede captarlo. Ese centro interior es *simple*: se me aparece como

puntual. No puedo decir que está aquí ni allá. Pero mi experiencia de ese centro es de simplicidad "puntual". Ese centro es *único*. Pero yo lo capto a ese centro como *replegado en sí mismo,* todo retornado a sí mismo, reconcentrado hacia ese punto y desde ese punto proyecta ya después todo mi ser afuera, en torno de mí, hacia adelante. Es el sostén de toda mi actividad, de toda mi vida; es el punto inicial y permanente. Yo veo en esa característica del *estar en sí,* del estar toda la realidad de ese centro replegada sobre mí misma, *lo primero y más esencial del hombre.* Cuando yo tengo esto, tengo hombre; cuando yo no tengo esto, no tengo hombre. Si hombre es animal racional, si hombre es ser racional, cuando yo tengo esto, tengo hombre. ¿Por qué? Porque si tengo esto, este punto que está, como quien dice, en mi interior, replegado sobre sí mismo, yo tengo mi ser de hombre. Es una realidad ontológica, que está sobre sí misma, y esto somos nosotros. De ahí nos viene todo lo demás. Yo puedo pensar, yo soy inteligente: ¿por qué soy inteligente? Porque soy ese centro interior replegado sobre sí. ¿Por qué? Porque al estar yo en mí, proyecto el objeto como distinto de mí. Así puedo conocer, puedo ser racional, inteligente. ¿Por qué tengo voluntad y libertad? Porque desde mí veo también fuera los objetos y los comparo y elijo. Ahí está la voluntad, la libertad. Un ser que es así, es inteligente, es libre. Y así explicaremos nosotros el amor y la religión y la moral, etc. ¿Por qué? Porque como yo soy en mí, me doy cuenta de que yo desde aquí actúo, y soy responsable.

Por ser centro interior o in-sistencia, estamos en nosotros solos, solitos. Totalmente solos, ahí somos sólo nosotros y ni Dios mismo, aunque esté ahí presente en nuestro interior, puede ser eso que nosotros somos. Así que estamos nosotros ahí realmente en una soledad total. Es decir, la decisión es, en definitiva, "nuestra". Dios está presente, pero ahí la decisión la tomaremos nosotros solos, aunque estemos

rodeados y aconsejados de miles y miles de personas. Esto muestra la profunda y originaria realidad de nuestro "ser en sí" o in-sistencia.

Hace poco falleció uno de los sacerdotes de la comunidad, un santo hombre, de muy avanzada edad, de una vida llena por su trabajo extraordinario. Estuve atendiéndolo en los últimos momentos. Él sabía perfectamente cómo estaba. Al hablarles ahora a ustedes de esta radical soledad del centro interior, me acuerdo de él. Porque en esos momentos yo veía claramente, aunque estábamos todos rodeándolo, que él, en su ser, en su persona, en su interior, él estaba solo frente a su situación-límite. Él tenía que soportar toda su situación, decidirla, asumirla frente a Dios, y él era el único dueño y señor y responsable de su conciencia, de su destino y de su actitud. Estaba, aun con el consuelo de nuestra presencia, en soledad total, sin que ninguno pudiéramos reemplazarlo. Y porque estaba en soledad total, él era solo sí mismo frente a Dios, frente a nosotros, frente a las cosas, frente a la muerte, etc. Pensaba qué dirían, decidirían, pero sobre todo se pensaba a sí mismo y su vida. Ese centro interior es como un castillo feudal cuyo dueño no puede desaparecer, ni puede dejar de ser el dueño, ni puede ser sustituído. No puede haber otro dueño distinto de nosotros.

En síntesis, pues, todo, en nosotros, surge y se funda en esta característica del "estar en sí". Una vez que se da el "estar en sí" ya todo se explica: inteligencia, libertad, religión, moral, relación con el mundo exterior, todo. Creo que ésta es la estructura mínima del ser humano y que, con esto, tenemos el hombre. Y tenemos el centro mismo de la persona. Todo lo que hemos dicho de la persona, la unidad, surge del "ser en sí". La persona tiene la autonomía porque es "en sí" La persona es racional porque es "en sí". La persona es individual porque es "en sí". Porque si este centro lo adhieren a otro ser, ya no sería en sí mismo. Ya no

sería persona. Esto es lo menos que se puede decir de la persona "ser en sí", "in-sistencia", pero con eso ya decimos todo. Y además con eso, a la vez nosotros nos encontramos, repito, solos frente a la sociedad. Pero, al mismo tiempo, eso nos da la dignidad máxima que podemos tener. Y es, como decía ayer, lo que más nos asemeja a Dios. La semejanza de Dios. Y ésta es la gran dignidad de la persona. Que somos "insistencia". Ahí vemos la base de la dignidad de la persona.

3. LA SOCIEDAD.

Hemos hablado de la esencia del hombre y de la esencia de la persona. Ahora hablemos de la sociedad. Es curioso que para este enorme y metafísico solitario que somos nosotros por esencia metafísica, insustituíble, insustituíbles, se le presenta siempre la tremenda paradoja de que no puede vivir solo. La sociedad le sale de adentro en alguna forma. Como vamos a ver, como una necesidad esencial. Y al mismo tiempo la sociedad lo va a limitar, lo va a condicionar, le va a quitar la mayor ansia que nosotros tenemos que es la expansión, el infinito. Porque tenemos ambiciones nada menos que divinas. Todos querríamos ser dioses. La realidad, sin embargo, nos dice: "Conócete a ti mismo", es decir, conoce tus limitaciones. Por eso tantos conflictos sociales.

Cuando hablo de la sociedad, hablo de la sociedad en general. De todo tipo de relación humana, es decir, de la sociedad como amistad, de la sociedad familiar, de la sociedad del Estado. ¿Cuáles han de ser, entonces, las relaciones entre la persona y la sociedad? Para responder bien —ya que sabemos lo que es la persona—, necesitamos ahora ver qué es la sociedad.

La sociedad, según la definición clásica de los filósofos, es la "unión moral y estable de personas en orden a un bien

común", es decir, un bien que es de interés para todos los miembros de la sociedad. Una sociedad fabril o comercial es eso, una sociedad anónima es eso, el Estado es eso, la familia es eso.

1º) Siempre es *unión*, lo que implica una unidad, coincidencia y, por tanto, también dirección, compromiso, atadura. Si está unido, no está libre. 2º) Es unión *moral*: no se trata de unión física, como el tomarse las manos; lo que forma la sociedad es unión de voluntades, eso se llama unión moral —dicen los filósofos—, la unión de propósitos, la unión de compromiso. La unión física lleva de suyo necesidad. La unión moral indica que se hace en libertad. La unión moral es sólo propia de personas, justamente porque son seres racionales. Sólo los seres racionales pueden tener unión moral. De manera que han de ser "atados-libres". 3º) Finalmente, es importante también el *fin* de la sociedad, que es el *bien común*. Es el objetivo último de la sociedad, lo que la justifica, es decir, *un conjunto de posibilidades para los miembros, que les faciliten a ellos su propia perfección y felicidad*. Así que la sociedad inmediatamente aparece ordenada para un bien común, común de los miembros. Con esto aparece claro que el fin de la sociedad como objetivo es el bien común, y como destinatarios son los miembros que la constituyen. Porque todos entran, para dar a todos sus miembros más facilidades de realizarse, perfeccionarse en algún orden. Ésta es la esencia de la sociedad.

4. Relación hombre-sociedad.

¿Y cuál es la relación entre el hombre y la sociedad? Renovemos la clásica pregunta: ¿Es el hombre para la sociedad o es la sociedad para el hombre? ¿Es la persona para la sociedad, o viceversa? Sabido es que si decimos que el individuo es para la sociedad, sacrificamos a los

miembros de la sociedad, de manera que ellos han de estar dispuestos a posponer su bien personal simplemente al bien social. Si decimos lo contrario, cada uno puede sacrificar la sociedad a sus intereses individuales, y entonces se acaba la sociedad.

Para resolver esta cuestión debemos volver siempre al análisis de las esencias de los seres: lo que es el hombre, lo que es la sociedad; lo que es la persona, lo que es la sociedad. Hemos visto lo que es la persona: un centro interior, que está en sí mismo. En la sociedad, aunque se junte con otros, siempre desde sí mismo él tiene que decidir, pues nadie puede decidir por él. Cuando otros deciden, él ya no actúa, no actúa como persona, y, por tanto, no actúa conforme a su esencia. Actuará mecánicamente, por temor o como un animal doméstico. En cuanto otro u otros deciden de él, privándole de la debida libertad, sea la sociedad, la autoridad o la amistad, él ya no actúa como persona, porque entonces deja de actuar como in-sistencia.

Además, él tiene un destino personal irrenunciable, su fin último. Porque él se encuentra (y un análisis de la existencia humana lo muestra en seguida) en una relación con algo Absoluto, con El que necesariamente se tiene que enfrentar, situación definitiva que tiene que resolver él por sí solo como hemos dicho: ante Dios, ante la muerte. Aquí aparece una situación límite, de total destino personal, y esto es lo más importante que hay para mí. Si esto lo consigo, todos los fracasos, en todo lo demás, son secundarios. Y si esto lo pierdo, todos los demás éxitos se reducen a cero. Y esto es mi asunto propio, personal, intrasferible. Eso la sociedad no lo puede hacer por mí. No me puede ni el presidente de la Nación, ni el presidente de la Corte Suprema, ni el Partido, resolver el asunto. Todos los jueces del mundo no me salvan, todos los políticos del mundo, todas las riquezas del mundo, todos los poderes del mundo no

pueden hacer nada. Yo solito tengo esta situación y esta responsabilidad.

La sociedad es esa unión moral, según hemos dicho, que tiene como objetivo un bien común, es decir, facilitar a las personas su propia realización, su realización parcial y sobre todo su realización integral. Ya ahí vemos que aparece una cierta situación secundaria de la sociedad respecto de la persona. Pero, por otra parte, la persona no puede hacer lo que quiere con la sociedad, no puede subordinarla a sus simples intereses particulares, pues debe respetar el bien común. Más aún, la sociedad es necesaria al hombre, y por eso éste debe mantenerla. Volvemos al punto importante de la estructura social de la persona. Es necesaria para el hombre, para que el hombre mismo se realice.

Entonces, ¿cómo podemos cortar este nudo gordiano?

Dado lo que es el hombre, lo que es la sociedad y sus objetivos, creo que podemos entrever el sentido de la solución. Podemos expresarla con la siguiente fórmula:

Absolutamente hablando, la sociedad es para la persona.

Relativamente hablando, la persona es para la sociedad.

El fin último de la sociedad es la persona: que las personas se realicen. Pero, comoquiera que la sociedad es, a su vez, necesaria para que la persona se pueda realizar, entonces las personas deben salvar la estructura social y mantener la estructura social *tanto cuanto sea necesario,* para que pueda, en ese ambiente, conseguirse el bien común, y no más. Ésta es la diferencia de matiz, que es muy importante. La sociedad tiene, como único objetivo, estar al servicio de las personas. La persona, en cambio, está sólo relativamente subordinada a la sociedad, tanto cuanto sea necesario, para que la sociedad funcione, y no más. Fuera de eso ya el hombre es independiente de la sociedad y nunca la sociedad puede invadir el ser interior del hombre, de manera que le impida realizarse, porque, en tal caso, no sólo estaría fuera, sino contra el bien común. Un ejemplo

lo aclara en ese terreno, que es el del hombre: Uno está viviendo de una fábrica. De ahí viene toda la seguridad de su existencia. ¿Es el hombre para la fábrica o la fábrica para el hombre? Si la fábrica se funde, el hombre se funde también. Por tanto, la fábrica tiene que seguir adelante. El hombre tiene que trabajar, tiene que vivir para la fábrica. ¿Quiere decir entonces que el hombre sólo tiene que vivir para la fábrica? No. La fábrica es, absolutamente hablando, para el hombre; el hombre es, sólo relativamente hablando, para la fábrica. Significa que el hombre debe sacrificarse por la fábrica tanto cuanto sea necesario para que la fábrica marche, pero ésta no es todo el sentido de su ser. En cambio, si el único sentido de la fábrica es servir al hombre, el hombre tendrá que trabajar, mantener la fábrica en buen estado, dedicar sus horas de sudor, etc., por la fábrica. ¿Por la fábrica? Bien, en realidad lo hará por sí mismo. El ejemplo no es correcto de todas maneras. Pero expresa en líneas generales la relación fundamental. La fórmula, empero, a mi parecer, sí que es correcta, es decir, que la sociedad es absolutamente para la persona. El sentido de la sociedad y de lo social es para el desarrollo de la persona, y sin esto no tiene sentido. La persona, en cambio, es sólo relativamente para la sociedad, es decir, debe mantener lo social, porque eso es como la condición de expansión de vivencia y desarrollo de la persona. La sociedad es, no digo un medio, pues lo social es una dimensión natural de la persona, pero sí un cuasi medio. Siempre hay que salvar la prioridad de las personas.

Eso todavía va a aparecer más claro si avanzamos por el último tema, que es el de *la estructura social de la persona*. Hemos visto su estructura íntima, la unidad de la persona; pero dentro de esa unidad, ya en sí misma, hay una estructura social necesaria de la persona. Es decir, si yo examino, si cada uno de ustedes examina ese centro interior, puede comprobar que el mismo, aunque está así tan

solo y es insustituíble por otro (ninguno puede amar y ser feliz por mí), aunque es tan insustituíble, decimos, sin embargo, siempre —al menos yo, ustedes me imagino que también— desde que he tenido conciencia de mí mismo, me he encontrado en relación con otros centros interiores también, frente a otras personas. Sí, hemos emergido a la conciencia de nosotros mismos en la sociedad. Y el hombre no es un Robinson, separado, solitario, totalmente solitario. Imaginemos el caso de un niño que ha sido separado de la sociedad, que ha vivido en la selva, totalmente aislado de otros seres humanos. Es posible que tenga los sentidos perfectos, la vista perfectísima, el oído agudísimo, etc. Pero su personalidad está dormida, está sin ninguna manifestación exterior racional. No tiene lenguaje —el lenguaje se aprende—, no tiene conceptos. Es decir, se parecería mucho, no del todo, a un animal irracional. Le ha faltado la condición del desarrollo de la persona. La sociedad es el sustento en que nuestras facultades tienen que desarrollarse. Y eso es tan importante, que el hombre es social no sólo por esta necesidad que tenemos, automática, de desarrollarnos, de perfeccionarnos (que es la primera razón y la razón que suelen dar muchos filósofos de que la sociedad civil es natural al hombre), sino por algo más profundo.

El hombre sí necesita la sociedad civil como el medio de subsistir y de desarrollarse. Pero no es eso solamente. No es suficiente ese argumento. Creo que es mucho más profunda en el hombre la necesidad de lo social. No sólo porque la necesita para desarrollarse. La necesita porque la necesita. Es decir, la necesita porque sí. Por lo social en sí. Imagínense ustedes el hombre más perfecto, más sabio, más inteligente y que tiene todas las riquezas, que tiene todos los poderes, etc. Cuando ya tiene todo eso y no necesita para nada de nadie, necesita de otra persona para conversar, necesita de otra persona para tener una relación personal. Nada más que eso; y ahí está lo más importante de

lo social. Si no, el individuo humano queda aislado, queda solitario también de lo externo, se asfixia, no es nadie, se desvaloriza ontológicamente, para decirlo así.

Esto es muy evidente. Se pueden hacer análisis muy eficaces. Yo siempre cuento algunas de las varias anécdotas vividas, en las que esa plenitud en lo social aparece con particular relieve. Uno no es uno sino a condición de su entrega al otro, y por eso en el otro se realiza, paradójicamente.

Recuerdo que, en una de las visitas que hice al Santuario de Luján, después de pasear por el terraplén junto al río, bajaba por la escalinata que hay para descender hacia la basílica. En ese momento, una vendedora de helados trataba de llevar trabajosamente su carrito de helados hacia arriba por la escalinata. Hacía, al parecer, un gran esfuerzo. En eso se acerca un señor, comienza a ayudarle y entre los dos empujaban el pesado carrito hacia arriba. En el momento en que yo me cruzaba con ellos, oigo que él —evidentemente era su esposo— le dice a ella: ¡Cuándo seré yo millonario para que tú no trabajes!

Noten ustedes el juego metafísico. El hombre no se daba cuenta de la experiencia metafísica que estaba él sintiendo. "Yo millonario", no "para que yo", sino "para que tú", porque ese "para que tú" es el mejor "para que yo", mi plenitud. Es decir, que la realización de él estaba en su relación con otra persona. Y eso, aunque no hubiera ninguna otra ventaja para él. Lo social, aun sin utilidad, es íntima y profundamente natural, indispensable. Experimentamos una profunda solidaridad metafísica, que es la raíz de nuestra búsqueda de la sociedad y del sentir como nuestro el bien y el mal del prójimo, de todo hombre, tanto más cuanto más cerca están de nosotros. Repetimos, es una solidaridad metafísica, fuente del amor al prójimo que Cristo ha subrayado y ha sublimado con su gracia. Por eso algo

en nosotros mismos se rebela cuando nos desinteresamos del bien del prójimo.

Sin embargo, el principio de la in-sistencia y de aquella prioridad de "ante todo estar afirmado en sí mismo", subsiste. Porque esta unión, relación, plenitud que uno alcanza en el otro, esta entrega al otro, tiene que ser libre; si no, no sirve. Es una especie de esclavitud libre, porque si no, no sirve. ¿Y por qué no sirve? Vamos a intentar explicarlo. Veamos hasta qué punto, ante todo, hay que salvar esta afirmación del yo, como la serpiente salva la cabeza. ¿Por qué? Porque tanto vale la relación de mi yo con el otro, con la sociedad, en cuanto yo previamente sea yo. Pues si yo no me acerco al otro "desde mí", afirmándome yo previamente en mí mismo, mi acercamiento no vale, se desvaloriza. Si yo no soy previamente, la relación con el tú no va a ser auténtica. Y la relación no auténtica con el tú, no es ni relación al tú, porque es relación de cosa a cosa y no de persona a persona. Por eso no coincido con las explicaciones que hacen algunos. Son, hasta cierto punto, tentadoras. Por ejemplo, Martín Buber trata el tema en su análisis del yo y del tú. ¿Qué es lo primero, el yo, el tú o el nosotros?

Parecido es el problema de la persona y lo social. Lo primero, según Buber, es el "nosotros", es decir, el "yo-tú". La palabra originaria no es el yo, sino el yo-tú o el nosotros. Por mi parte, creo que la palabra originaria es el "yo" y que ésta es la única cabeza de puente para el auténtico salto al tú. Y que tanto vale la integración, en tanto hay auténtica relación yo-tú, en cuanto hay una *previa afirmación del yo en sí mismo.* Lo cual muestra el análisis de la estructura de la in-sistencia. Mi relación a otro es válida si yo, como in-sistencia, que estoy en mí mismo y desde mí mismo, me acerco al otro. Ello supone que previamente estoy en mí mismo. Para que haya "puente" ha de haber cabeza de puente de un lado y cabeza de puente del otro. Todos lo vivimos continuamente, en relación con las personas que

tratamos, en quienes tanto apreciamos la estima o el afecto que tienen hacia nosotros, cuanto esa persona esté más afirmada en ella misma, es decir, su aprecio o afecto sale de una personalidad auténtica, que es en sí misma. Que se planta frente a mí, y desde sí, conscientemente, libremente entabla su relación conmigo. Y cuanto más se afirma la personalidad de uno, tanto más vale el afecto de esa persona hacia mí. Pongamos el ejemplo del muchacho enamorado que repite los más halagadores requiebros a su amada. Ella lo escucha al principio muy agradablemente; es una dulce música. Pero de pronto ella se da cuenta de que este joven no está totalmente en sí. Él anda un poco mal de la cabeza. Entonces, todo su amor y todas sus palabras se desvalorizan. Aunque él le diga las maravillas más sublimes, no tienen valor. ¿Por qué? Porque la condición "previa" es que esté de veras en sí mismo, que sepa y quiera lo que dice. La relación yo-tú es auténtica y es valiosa tanto más cuanto más firme está cada uno en sí mismo.

De manera que tenemos, por una parte, la esencial necesidad de relación de la persona respecto de la sociedad. Pero también, por otra, la esencial subordinación de lo social a la previa autoafirmación de las personas. Sobre todo, cuando se trata de una sociedad que no es la familia, que no es el amor, sino cuando se trata de la sociedad civil, que es más masiva, más formal, más jurídica. Es evidente que, en estos casos, la sociedad civil debe respetarse, tanto cuanto sirve para la realización de las personas, pero no puede ser lo absoluto para el hombre.

Tal vez esto nos sirve para aclarar algunos de los problemas que actualmente nos plantea la sociedad, la estructura social que vivimos y la que algunos buscan para un futuro. Nos ilustrarán para buscar un camino más recto de la auténtica relación de persona a persona y de persona a sociedad.



Capítulo III

PERSONA-SOCIEDAD EN EL MUNDO DE HOY

¿Cuáles son las perspectivas de la persona en la sociedad de hoy y cómo responden a los principios teóricos que hemos estado examinando en las clases anteriores? Debemos responder partiendo de los términos que están en juego, es decir, persona y sociedad. Vimos que la persona es una unidad ontológica, autoposeída, una unidad que está muy en sí misma, es decir, in-sistencia. La raíz última de esta persona (y por eso es unidad ontológica perfecta, autoposeída) es lo que llamamos la in-sistencia, el estar en sí. Vimos que actuar desde sí es actuar como persona, y que, en cuanto no actúa desde sí, no actúa como persona. En cuanto obra dirigida desde fuera, con una imposición desde fuera, no es persona. Es un autómata, es otra cosa, pero no es persona. Aunque eso —noten ustedes—, aunque eso se lo hiciera Dios mismo. Si Dios mismo nos privara de libertad y nos hiciera actuar a nosotros desde fuera, es decir, autómatamente, entonces nos impediría obrar como personas. Puede ser; sin duda que Dios tiene poder físico para hacerlo; pero entonces no seríamos responsables, porque no actuaríamos desde nuestro centro interior. Si no es "desde sí", no es acto personal, no tiene valor personal. Ésta es la esencia de la persona, ésta es la ley de la persona.

La sociedad, según vimos, es la unión moral, por tanto libre y estable, de personas, en orden a un bien común: unión moral, libre, quiere decir que todos se unen "desde sí". De lo contrario ya no es sociedad, sino unión gregaria, cosa muy distinta, cosa no humana.

De ahí surge inmediatamente la relación entre persona y sociedad, relación óntica, es decir, real, que debe necesariamente respetarse. Si ello no se cumple, las cosas andan mal, anda mal la persona y anda mal la sociedad: la sociedad es, de suyo, para la persona. La persona es un fin en sí misma, es decir, cada persona por sí misma tiene que realizarse y tiene que realizar una misión trascendente, su misión trascendente. La sociedad, por tanto, es absolutamente para la persona. La persona es relativamente para la sociedad; tanto cuanto ésta sirve para la realización de la persona, eso quiere decir el "relativamente".

Pero la persona es social por naturaleza, según vimos. Y es social desde el ser en sí, desde el sí mismo, pues de lo contrario la relación no es humana, no es social. Por eso es previo siempre el ser en sí y actuar desde sí. En la relación yo-tú comprobamos que la condición previa de toda relación social auténtica, es decir, personal, es el previo ser en sí. Si no actúa desde sí, la relación no es auténtica, no es social, no es personal. Es automática, es de afuera, más o menos conscientemente admitida, pero no será personal.

Conclusión: Surge ya de estas simples esencias de la persona y de la sociedad. La primera condición de toda estructura o régimen o sistema social, cualquiera que sea, es que respete el ser en sí de las personas. Si eso no lo respeta, la estructura social es inhumana. No trata a los miembros de la sociedad como personas. Porque no respeta su ser en sí, no respeta su esencia. Esto es simple.

Y la primera obligación de toda estructura, régimen o sistema social, es *crear las condiciones para que pueda respetarse, fomentarse, desarrollarse el hombre desde su inte-*

rior; es decir, la sociedad debe, ante todo, buscar el bien común, que consiste primariamente en crear las condiciones sociales para que las personas puedan desarrollarse desde su interior, desde su "ser-en-sí". Entonces juzgaremos todo sistema social, sea cual fuere, con estas pautas: ¿Respeta el ser en sí, crea las condiciones en que el "ser-en-sí" puede desarrollarse? La sociedad cumple con su objetivo. ¿No respeta el "ser-en-sí", no da las condiciones en que éste pueda desarrollarse? No respeta, no cumple su objetivo social. La sociedad, en el grado en que esto no lo cumple, es inhumana.

Y entramos ahora ya en los dos temas de hoy, ya que hasta ahora acabamos de hacer la síntesis de las clases anteriores. Los dos temas de hoy son la alienación de la persona por la sociedad y la liberación de la persona por la sociedad.

Alienación, un término que todos ustedes entienden muy bien, significa dejar de ser uno mismo para ser otro, y entonces caemos en lo peor en que podemos caer, en nuestra propia negación. San Agustín señalaba esto con su característica agudeza para precisar el punto que hay que subrayar. Dice: "¿Qué cosa más tuya que tú? ¿Y qué cosa menos tuya que tú, cuando es de otro lo que tú eres?" (*In Ioan.*, tr. 29). Es decir, entonces estás en la máxima alienación: dejas de ser tuyo todo lo más que se puede dejar de serlo, porque tú ya eres "de otro", estás "alienado". La alienación, pues, es dejar de ser de sí mismo, para ser de otro, lo que en cierto sentido es "ser otro". En otras palabras, es estar "fuera de sí". Eso es alienación, estar fuera de sí; no ser uno mismo. Y ser o no ser uno mismo, aquí es ser persona o no ser persona. Yo no puedo actuar como persona por otro, sino por mí mismo. Yo no soy más que una persona, que es mi mismidad. Cuando no actúo desde mi mismidad, entonces estoy alienado.

Ahora bien, es evidente que uno de los factores grandes de alienación o de realización es la sociedad. Siempre lo ha sido y siempre lo será. Porque, por una parte, nos complementa: sin la sociedad no podemos realizarnos. Pero, por otra, nosotros somos seres imperfectos y los que nos rodean son seres imperfectos, por lo cual con frecuencia las relaciones no funcionan bien y en vez de perfeccionarnos nos alienan. La causa puede estar en la sociedad o en nosotros mismos o en ambos. Porque nosotros con frecuencia no manejamos bien la sociedad y en vez de entregarnos debidamente a ella, servirla y exigirle lo que es debido, alteramos la relación por egoísmo o por desidia y nosotros nos alienamos entonces a nosotros mismos frente a la sociedad. Así que yo no sólo puedo estar alienado porque otro me domina, simplemente, sino porque yo mismo dejo de controlarme a mí mismo, ya sea entregándome demasiado, ya queriendo dominar demasiado.

Pero es evidente que, con mucha frecuencia, la sociedad que actúa sobre nosotros es la determinante de la alienación Particularmente se señalan muchos factores en la sociedad contemporánea. Analicemos algunos. Que el hombre está alienado en la sociedad contemporánea, es un hecho. Siempre han sido señaladas por la Iglesia las injusticias sociales y su efecto, la pobreza. Ahora se habla de los "marginados", es decir, aquellos que viven en condiciones tan precarias de vivienda, de higiene, de educación, que se hallan prácticamente en un nivel sub-humano. No pueden desde sí decidirse. Reaccionan sólo, casi mecánicamente, a las circunstancias precarias en que están. Sin llegar a tener la posibilidad del desarrollo de su personalidad de su conciencia, se adaptan y ahí sobreviven.

Por eso se habla tanto de la injusticia social, se habla tanto de las estructuras injustas. Cuando uno pasa hambre. la libertad le queda muy disminuída, es decir, está alienado. Claro, siempre hay un margen.

Hay regiones donde, de cada cien, ochenta y cinco personas pasan hambre. En América Latina, de doscientos cincuenta millones, bueno, ven ustedes, también un tercio o una mitad está en esas condiciones que el Papa ha descrito como infrahumanas. Dice el Papa que esa situación clama al cielo por la injusticia, porque "unos pocos tienen mucho y muchos tienen poco". Evidentemente, los pobres están limitados como por grandes redes. ¿Qué van a hacer? No pueden realizarse desde sí sino muy precariamente. Por eso uno de los objetivos de que nos hablan los obispos reunidos en Medellín es la liberación de la injusticia. También hablan de ello los obispos argentinos, aunque en la Argentina evidentemente el porcentaje de "marginados" es mucho menor, en comparación con el resto de América Latina. Los obispos parecen sacudidos, la Iglesia se encuentra sacudida, y nos hablan de la urgencia de "liberar" a estos hombres que están alienados. Ahora se ha puesto en circulación —como ustedes saben— una terminología nueva: teológica, episcopal, que es la de la liberación. Antes sólo hablaban de liberación los revolucionarios. Ellos quieren hacer la liberación "a su modo". Naturalmente, todos dicen que quieren liberar. El usurero te libera a veces de una pequeña deuda, para enredarte con una deuda total. Los políticos de la oposición hablan de liberar al pueblo de un mal gobierno, para poner el suyo, aunque a veces es peor. El comunismo o el marxismo, por ejemplo, hablan de liberación para imponer después una rígida dictadura política, económica y cultural. Muchos revolucionarios hablan de liberación, sólo como medio de lograr ellos el poder.

Pero lo cierto es que hay un margen de alienación, de enajenación, y la Iglesia y los obispos están continuamente por ello hablando de liberación. Por ejemplo, en las Conclusiones de los Obispos Argentinos, la palabra "liberación" recurre con frecuencia: "Es, pues, nuestro deber trabajar por la liberación total del hombre e iluminar el proceso de

cambio de las estructuras opresoras generadas por el pecado". Es una terminología nueva. La palabra "liberación" aparece varias veces en este capítulo. El número siguiente dice: "Comprobamos que a través de un largo proceso histórico, que han puesto en vigencia, se ha llegado en nuestro país, que es la República Argentina [¿qué dirán de otros países latinoamericanos?], a una estructuración injusta. La liberación deberá realizarse, pues, en todos los sectores". Liberación y liberación. Lo cual señala que aquí una parte de la población ha estado y está alienada. Alienada, ¿por qué? Por una estructura social. La sociedad ha sido un medio y es un medio de alienación.

Pero lo curioso es que la alienación no es sólo de los marginados por la sociedad. Sino que también los ricos viven alienados por ella. Tenemos que liberar a los ricos. ¿Por qué? Ustedes saben muy bien que en estas últimas reacciones de hace varios años que se han corrido como pólvora en todo el mundo, no solamente ha habido revolución y protesta contra la pobreza, sino también contra la sociedad de los ricos. Porque dicen: También este orden social de la productividad y de la abundancia los tiene enajenados a los mismos ricos. Éstos son también esclavos de la necesidad de más y más confort, más y más cosas. Algunos jóvenes abandonan su familia rica para vivir simplemente. Es un aspecto de los *hippies*, que hacen profesión de desarrapados. Nos están imponiendo, dicen, estructuras cómodas desde arriba, para hacernos pensar lo que a la minoría dominante le interesa.

Por supuesto, se apunta aquí a la propaganda. El fenómeno se ha visto justamente en sociedades no pobres, sino ricas y democráticas: Estados Unidos, Francia, Inglaterra... Los norteamericanos viven automáticamente, dicen, al compás de la propaganda, de la radio, de la televisión y de los grandes rotativos que deciden de la opinión pública. Ellos forman al pueblo, le dan una mentalidad y lo hacen trabajar

dentro de esa mentalidad. Incluso ese darles tantas cosas les está creando necesidades, una especie de angustia de tener más. Todavía los esclaviza. Y no sólo por esta abundancia de cosas, sino también por la educación, por la enseñanza, por las estructuras mismas democráticas con un esquema convencional.

Todo eso es una especie de superestructura artificial que desde fuera le va imponiendo a uno las maneras de pensar y las maneras de reaccionar. Ahora bien, lo que se impone "desde afuera", decíamos al principio, es enajenación. No es humano, no es personal, no es "desde sí", no es "in-sistencia".

Así que esta sociedad maravillosa, cómoda y culta de la abundancia, esta sociedad del desarrollo, también es alienadora. No sólo es factor la pobreza, porque, claro, el norteamericano o el europeo vive muy bien; pero, aun viviendo muy bien, sería, según esta crítica, un simple pobre autómata despersonalizado. El pueblo sería una simple masa, donde la persona como persona no aparece, porque la persona es creatividad individual. Y aunque tenga muchas cosas, justamente estas mismas cosas le hacen mantenerse todavía más alienado, en una ilusión de que vive en libertad. En síntesis: unos cuantos que son los que tienen la conducción de la producción, los que tienen la conducción de la propaganda, y los que tienen la conducción de la cultura, son los que determinan cómo uno tiene que vivir y cómo uno tiene que pensar. Y contra esa situación se exacerba la nueva protesta. Y entonces quiere acabar con todo, porque esas estructuras, en el fondo, son injustas. Incluso, repiten, esa abundancia que les dan es para que estén contentos, vivan esta abundancia y con eso admitan agradablemente lo que llaman el "orden establecido" y no protesten contra la solapada e inteligente opresión en que viven de hecho.

De ahí, concluyen ellos, que todas estas estructuras occidentales, sociales, capitalistas, etc., en el fondo sean una gran esclavitud. Y que haya que acabar con ellas. Particularmente aparece la reacción en la juventud. Los *hippies* y similares quieren simplemente acabar con todas las formas sociales, con todas las modalidades sociales, con todos los convencionalismos. ¿Por qué? Porque les imponen "desde afuera" un modo de ser, los alienan.

La solución ¿cuál será, entonces? Ninguna autoridad puede haber, ninguna sociedad puede haber. ¿Por qué? Porque toda sociedad es represiva. Y como la represión limita mi libertad, abajo la represión. Toda sociedad es represiva porque me impone normas, leyes, costumbres, "desde afuera", es verdad. Entonces, no puede haber tipo de sociedad de ninguna clase. Los más lógicos caen en el anarquismo. Son los más extremistas y los más lógicos. Algunos critican todos los sistemas como alienantes, pero después dan ellos su solución, que es otro sistema más alienante. Hemos leído, por ejemplo, un modelo de este tipo de lógica. Crítica del sistema capitalista, socialista y comunista, de Estados Unidos, de Rusia, también de China comunista. Yo esperaba ver un resultado lógico, en que nadie se salvase. No. La liberación es la idea socialista de Fidel Castro. No sé si ahí hay liberación u otra alienación más forzada. Lo cierto es que no hay lógica.

Pero hay algunos que directamente desembocan en el anarquismo. Porque toda sociedad requiere algún orden y alguna autoridad y ésta sanciona el desorden: toda sociedad es, pues, opresiva y, en alguna forma, me está limitando, mi personalidad no se puede expandir. El anarquismo sueña en una sociedad sin represión, sin autoridad, una verdadera utopía. Verdaderamente es un "ideal". En una sociedad en que todos seamos perfectos, unos ángeles, nadie molestará al vecino, todos trabajarán lo que tienen que trabajar, sin ser obligados a ello. Todos libremente trabajarán, porque el trabajo

será un placer y un honor que todos desearán para el bien de los demás. Sin robos ni crímenes; sin policía, sin cárcel. No lo invento yo. En una de las proclamas lanzadas el año 1968 en las revueltas de París, criticaban así la sociedad de la abundancia. "Éxito: una casa tuya, un coche tuyo, una TV tuya, una mujer del año tuya, etc., ¿verdad? Pero esto es alienante, es degradante, esto te da una sociedad de la abundancia. Vivimos en una insípida, monolítica sociedad de masas. El individuo creativo es una excepción. Los grandes capos capitalistas y comunistas por igual nos imponen los moldes de comportamiento y de consumo. Base: los grandes capos, los grandes capos son los gobiernos de cada sitio, los trusts o los gobiernos o aquí el gobierno o la policía que me reprime, que no me deja que yo grite por la calle cuando yo quiero gritar. Las autoridades deciden nuestra manera de vivir y nuestra manera de morir. Estamos alienados, estamos alienados". La única salida será el anarquismo.

Por ahora va la lógica bastante bien. Es claro que no parece factible vivir en una sociedad anárquica, sin que nos rompamos la cabeza mutuamente unos a otros, y sin que los más débiles queden al capricho de los más fuertes. La alienación, sin defensas, vuelve a surgir del anarquismo. Pero es fácil ver lo que hay detrás de todo esto. Sin duda que no siempre conscientemente. Pero esto es con frecuencia una disimulada catapulta para echar abajo el orden que hay y subir yo luego arriba. A veces, como decíamos antes, para imponer una alienación más dura.

Porque veamos ahora lo que nuestra proclama entiende por anarquismo: ¿Cómo lo quieren? Anarquismo es, dicen, colectivización, es terminar con la propiedad privada. Es propiedad común, descentralización, desmilitarización, etc. Un programa bien conocido. Todo, como ven ustedes, todo nos aliena: la sociedad, en realidad, toda sociedad nos aliena, sin duda alguna, en cierta manera. Pero si es cierto que no podemos nosotros caer en manos de una sociedad indivi-

dualista donde unos cuantos lo dirigen todo; si es cierto que la mera abundancia de bienes no es justamente el camino de la liberación (aunque debe reconocerse que es un factor de liberación muy importante, no nos engañemos), también es cierto que una sociedad colectivista es integralmente alienadora y que la prédica de una utópica sociedad anarquista puede ser tan sólo la emboscada para una alienación mayor.

Ciertamente, nosotros no podemos admitir una solución social de tipo individualista, donde unos pocos quieran manejarlo todo —aunque todos vivan en abundancia—; mucho menos si estos pocos son causa de pobreza y de miseria masiva.

Tampoco podemos admitir una sociedad socialista en que el individuo esté sometido en todo al Estado; ni una sociedad anarquista, que se convierte en dictadura de hecho. ¿Y por qué ni una cosa ni otra? Justamente porque todos estos sistemas son alienantes. Todos desconocen la esencia y dignidad de la persona humana, en el grado en que son individualistas o socialistas extremos. Porque hay un individualismo muy matizado y hay un socialismo muy matizado.

No podemos hablar de una sociedad "individualista", porque se desconoce la dimensión social de la persona. Ésta no tiene trabas para sus instintos de dominación de los más débiles.

Tampoco podemos admitir una sociedad "socialista", porque desconoce la dimensión de la autonomía de la persona. Sin duda que hay ejemplos de "socialismo moderado", libre y democrático (Dinamarca, Suecia...), donde la persona puede libremente desenvolverse y existe un margen de autonomía económica, que lo asimila a un capitalismo moderado con acento social. Pero el socialismo simplemente tal es, por definición, colectivista. La persona queda totalmente en manos del Estado. No tiene suficiente margen de libertad económica y queda dependiente del

Estado en una parte muy importante del hombre, que es el estómago. No tiene suficiente margen cultural, como muestra la experiencia de todas las sociedades socialistas marxistas, porque toda la cultura está dogmáticamente dirigida y restringida por el Estado. No tiene margen político, porque no hay lugar para una oposición política. Todo esto es contra la esencia de la persona humana, contra su núcleo central, la in-sistencia. El hombre no actúa desde dentro, sino desde afuera, con autodecisión muy restringida.

Si ni sociedad individualista ni sociedad socialista, ¿qué tipo de sociedad?

Como saben ustedes, hay algunos católicos e incluso hay algunos sacerdotes que proponen como solución ideal para América Latina, no sólo un mayor sentido social o socialización, sino que claramente hablan de socialismo, de marxismo y colectivización. Ante todo, entendámonos: si por "socialización" y por "socialismo" se entiende que el hombre actúe con sentido social, no hay ninguna dificultad; pero "socialismo" tiene un significado concreto, y socialización corre el riesgo de consagrar el "socialismo". Si socialismo es colectivismo, ya hemos visto que es contra la persona humana. Si se trata del socialismo marxista, el acento es más fuerte aún, no sólo en el materialismo dialéctico, sino en el colectivismo y la dictadura. Y por ello, no sólo por motivos religiosos, sino por razones humanas, simplemente humanas: porque al hombre, que es hombre, se lo quiere manejar contra su naturaleza y ello no es posible. Los obispos de Medellín dicen: "Por igual, el sistema liberal capitalista y la tentación del sistema marxista parecieran agotar en nuestro continente las posibilidades de trasformar las estructuras económicas. Ambos sistemas atentan contra la dignidad de la persona humana" (1.3.1).

Yo no creo, ni como filósofo, ni como persona, ni como católico, ni como sacerdote, que se pueda propiciar una

solución de tipo socialista si ello incluye colectivismo y el consecuente estatismo.

¿Qué hacer? ¿Cómo la sociedad va a ser liberación de la persona? Veamos. Por una parte, la persona necesita de la sociedad y se ha de realizar en la sociedad. No es fácil hallar el camino medio, equilibrado. Porque somos simplistas y caemos en la tentación del simplismo fácilmente. Pero las estructuras metafísicas tienen que iluminarnos siempre.

Por otra parte, toda sociedad implica alguna "represión". Lo concedo. Debemos reconocer una cierta represión en todos los tipos de sociedad. En el nivel de la sociedad-amistad: la amistad es una limitación; el amigo muchas veces tiene que hacer cosas que él espontáneamente no haría. La sociedad matrimonial es una limitación, es una esclavitud en muchos aspectos, es una represión. Mucho más limita también la sociedad civil.

¿Por qué? Porque tenemos todos que concordar nuestras voluntades en una constitución, leyes y normas, que nos obligamos a respetar. Para ello debemos reprimirnos y hacer cosas que no nos gustan y dejar de hacer otras que nos gustan. Y ponemos multas y penas, y convenimos todos en que las haya. La multa es una represión. En la sociedad siempre ha de haber alguna represión. Paradójicamente, tenemos que actuar de esta manera. Pero en esa represión, cuando nosotros la asumimos desde adentro libremente, y solamente si la asumimos, encontramos nuestra realización y nuestra liberación. Sólo se puede decir que la represión es enajenación cuando está más allá de los límites que debe tener. Pero dentro de sus límites, la represión social, no menos que la autorrepresión individual, lejos de ser una alienación, es la condición de la propia realización, del autocontrol y, por ende, de la libertad. Ya lo vimos antes. Aparece claro en el amor. El amor es una entrega de sí, una esclavitud que es liberación, y tanto cuanto es libre, vale. Es

una esclavitud que sólo es auténtica y valiosa esclavitud en cuanto es libre. Ésta es nuestra paradoja.

¿Cómo realizar esa paradoja sin destruír la persona y la sociedad?

Debemos tratar de que nuestra inserción en la sociedad se cumpla en condiciones de liberación, y no de enajenamiento o de alienación. ¿Cuáles son las condiciones de liberación? ¿Cuándo la sociedad es una liberación? Porque sin la sociedad de los amigos, sin la sociedad de la familia, sin la sociedad política, sin la sociedad religiosa, el hombre se anula. El hombre necesita la sociedad para realizarse, pero ésta a su vez va a ser cierta limitación. ¿Cuáles son las condiciones esenciales para que la limitación de la sociedad respete y promueva la libertad? Repasemos ahora la metafísica de ayer.

1º: Que esta *inserción en la sociedad sea desde sí*, se haga desde adentro y se mantenga desde adentro: primera condición. Yo, libremente, estoy en esta sociedad y acepto esta sociedad. Me mantengo aceptando esta sociedad. Si no, ya soy prisionero, estoy enajenado. Por ejemplo, es un caso evidente de alienación el hecho de los países que tienen permanentemente dificultada la salida de los ciudadanos, la emigración a otra sociedad donde puedan encontrarse mejor. Quedan prisioneros más que ciudadanos, obligados desde afuera, por la policía, por las púas y por temor a la muerte. Es un caso claro. Ellos en esa sociedad no se insertan desde adentro ni se mantienen desde adentro. Pero si yo en una sociedad me inserto desde adentro y me mantengo desde adentro, es decir, desde mí mismo, entonces yo ahí puedo realizarme.

Estoy aquí porque yo me trasciendo más allá de mí mismo y encuentro las condiciones para mi plena realización personal. Como sucede con el matrimonio, con la amistad, con la entrada en una orden religiosa, como sucede en todos los órdenes sociales.

Por eso pongo como primera condición que sea desde adentro, desde sí. En realidad, es un ejercicio de la libertad, una realización de sí mismo.

2º: La segunda condición es que esa sociedad sea *proporcionada a mi naturaleza.* Porque si yo elijo libremente algo que destruye mi dignidad o algo que destruye mi salud, evidentemente eso no es una auténtica realización de mí mismo. El hombre tiene la extraña posibilidad de negarse a sí mismo, aunque lo normal es la búsqueda de auténtica realización. Ésa es la condición esencial de la sociedad: que me permite autorrealizarme.

3º: Lo que para ello debemos exigir de toda sociedad es lo siguiente, a mi parecer: *Un equilibrio entre la autoridad y la libertad, entre la represión y la espontaneidad.* Que el régimen social tenga ese equilibrio. Eso se obtiene cuando yo reconozco a las otras in-sistencias, las respeto y el Estado me respeta, en orden al bien común; cuando la sociedad deja un margen suficiente para que cada uno pueda conocer y realizar su propio destino. Ello requiere un adecuado margen de libertad política, económica e intelectual. La libertad intelectual es fundamental y base de las demás Cuando hay ese margen de decidir el destino de cada uno, y de investigar y conocer las cosas por sí mismo, de buscar la verdad cada uno, entonces hay un margen básico de dignidad de la persona. Cosa que no se cumple en absoluto en el régimen colectivista. Y que se cumple con limitación en el régimen capitalista individualista en cuanto hay grupos que viven en condiciones marginadas.

¿Cómo trabajar para que la sociedad no sea injusta? ¿Para que no sea alienación sino realización del hombre? Aquí voy a escuchar a la Iglesia. Ésta ha tomado una actitud muy definida. Está denunciando no solamente dentro de los países comunistas la injusticia, sino también dentro de los países capitalistas. Y aquí en América Latina la está denunciando muy claramente. Les he leído ya frases que

parecerían escritas no por obispos, sino por revolucionarios. "Es nuestro deber trabajar por la liberación total del hombre e iluminar el proceso de cambio de las estructuras injustas y opresoras generadas por el pecado". La Iglesia ha tomado posición clara en este punto. Dice que va a trabajar por la liberación, que la educación va a ser en adelante, "educación liberadora". Lo dicen los obispos de Medellín, y repiten que deben ser cambiadas las estructuras actuales, etc. Es decir, con eso, evidentemente han desencadenado un proceso psicológico, una mentalidad nueva, de urgente trasformación. ¿Por qué? Porque estas estructuras son opresoras de la dignidad humana, en un cierto límite, en un cierto margen. ¿Cómo cambiar esto? La tentación más inmediata, por supuesto, es el recurso de la violencia. La sistemática oposición contra las autoridades y la protesta contra la represión a la oposición. De manera que caigan todas las defensas psicológicas que la autoridad pueda tener para condenar la revolución.

Admitimos que hay un orden injusto en muchos aspectos y que ello implica cierto estado de violencia. Pero para recurrir a la revolución violenta para cambiarlo, se requieren tres condiciones muy claras y muy simples en teoría, pero difíciles de apreciar en la práctica:

1ª) que no haya otro medio de mejorar la situación de injusticia;

2ª) que el medio de la violencia sea eficaz, de manera que realmente obtengamos un buen resultado, una situación más justa;

3ª) que con esta violencia no se cometan injusticias a terceras personas inocentes.

Cuando se den estas tres condiciones, es lícito recurrir a la violencia. Se trata de casos extremos y que no haya otro medio.

El tema requeriría un largo análisis, pues es muy complejo y debo remitirme a estudios especiales. Aquí voy a

sintetizar, recurriendo a los textos del Papa Paulo VI y de los obispos de Medellín.

Ni el Papa ni los obispos de Medellín justifican la violencia actualmente y por ello no la aconsejan. El Papa ha dicho claramente:

> "Es cierto que hay situaciones cuya injusticia clama al cielo... Es grande la tentación de rechazar con la violencia tan graves injurias contra la dignidad humana. Sin embargo, ya se sabe: la insurrección revolucionaria —salvo en el caso de tiranía evidente y prolongada, que atentase gravemente contra los derechos fundamentales de la persona y damnificase peligrosamente el bien común del país— engendra nuevas injusticias, introduce nuevos desequilibrios y provoca nuevas ruinas. No se puede combatir un mal real al precio de un mal mayor".

Los obispos de Medellín dicen: "Si consideramos, pues, el conjunto de las circunstancias en nuestros países, si tenemos en cuenta la preferencia del cristiano por la paz, la enorme dificultad de la guerra civil, su lógica de violencia, los males atroces que engendra, el riesgo de provocar la intervención extranjera por ilegítima que sea, la dificultad de construír un régimen de justicia y de libertad partiendo de un proceso de violencia, ansiamos que el dinamismo del pueblo conscientizado y organizado se ponga al servicio de la justicia y de la paz". Y el cambio debemos lograrlo trasformando las angustias de los que sufren "no en cólera y violencia, sino en la energía fuerte y pacífica de obras constructivas" (*Documento de Medellín*, 2.2.5).

Como hemos visto, todo esquema inspirado en el individualismo, tal sería el liberalismo o el que da la primacía al capitalismo, desconocen la dignidad de la persona humana. Lo mismo sucede con los esquemas inspirados en el socialismo, que implícita y, a veces, explícitamente, sacri-

fican la persona a la sociedad y al Estado. Ello no debe extrañarnos. En realidad, uno y otro término, "individualismo" y "socialismo", tienen un sentido metafísico unilateral y, por tanto, no son aptos para expresar integralmente la ubicación del hombre en la sociedad y las relaciones humanas en ésta. Los sistemas individualistas, por definición, sólo acentúan el aspecto individual y, por tanto, inclinan a la tentación de utilizar egoístamente a los demás. Los sistemas inspirados en el socialismo caen en el extremo inverso y sacrifican al hombre en aras del Estado, de la colectividad, negando aspectos fundamentales de su esencia.

Sin duda, dirán ustedes, hay formas "moderadas" individualistas y socialistas. Es verdad, pero la insuficiencia metafísica de los términos mismos corre siempre el riesgo de utilizarlos ambiguamente y, a veces, de querer justificar sus excesos, absolutizando por un lado lo social y por otro lo individual, según los casos.

Hay formas del individualismo que tratan de injertar un sentido social, y así aparecen un liberalismo moderado y un capitalismo moderado, que quieren tener conciencia de sus funciones sociales. Hay formas moderadas del socialismo y así aparecen un socialismo democrático y libre y hasta un socialismo que se compagina con un notable margen de capitalismo.

Pero los términos mismos, por ser metafísicamente insuficientes, corren siempre al menos el riesgo de la ambigüedad, y a veces el querer justificar los mayores excesos, erigiendo en verdad absoluta no lo valioso, sino lo erróneo de su contenido.

Por eso creemos que, incluso en la terminología, debería buscarse una solución para designar y precisar el tipo de sistema social, político y económico que tiene mejor en cuenta el equilibrio de las relaciones entre el hombre y la sociedad. Ustedes podrán ahora comprobar que el trabajo realizado estos tres días nos aclara el camino.

Nos parece que el término más apropiado es el de un sistema social personalista, ya utilizado unas décadas atrás, pero no siempre aclarado en sus raíces metafísicas. Sin embargo, el término "persona" es el que más integralmente abarca la totalidad del hombre en sí mismo y en sus relaciones con los otros hombres, individual o socialmente considerados. Los términos "persona" y "personalismo" expresan, en su contenido metafísico, es decir, en su esencia íntima, la integración de las dos vertientes del hombre, la individual y la social.

La persona es, por su esencia, un ser individual, lo mismo que un ser social. No es posible hablar de persona y personalismo sin tener a la vez presentes esas dos estructuras metafísicas fundamentales del hombre y, por tanto, sin sentir la necesidad de integrarlas, si se quiere realizar la plenitud humana. El humanismo es así necesariamente personalismo, y la realización, cada vez más perfecta, del hombre, es la personalización.

Pero hay más todavía. A la vez que se integran las dos vertientes del hombre, lo individual y lo social, también los términos mismos "persona" y "personalismo" nos ofrecen las relaciones y la jerarquía existente entre ambas estructuras. Lo hemos podido comprobar en el análisis de la estructura metafísica de la persona y de la relación persona-sociedad. En el dilema si la persona es para la sociedad o la sociedad para la persona, no cabe una respuesta simplista que anule uno de los dos términos. La sociedad es absolutamente hablando para la persona; pero la persona también es para la sociedad, aunque relativamente hablando, en el sentido que hemos explicado más arriba. Sin duda que los términos de persona y personalismo acentúan la primacía del hombre como centro interior (raíz de la persona) en cuanto tiene un fin en sí trascendente, y en el orden temporal es evidentemente el fin último de la sociedad. Pero se subraya necesaria y fundamentalmente que, para la mis-

ma realización individual de la persona, se requiere la plena integración de su ser social. Esta plena integración, si llegamos a la raíz metafísica de la persona, que es la in-sistencia, es decir, el "ser-en-sí", veremos que exige no sólo el pleno respeto al centro insistencial del otro, sino también la conciencia de una *comunidad existencial humana* y de un destino de todos los hombres, en el que todos estamos obligados a participar solidariamente.

Reiteramos, pues, que, como punto iluminador de las relaciones entre el individuo y la sociedad y de la jerarquía entre dichas relaciones, la referencia a la estructura metafísica de la persona es insustituíble y definitiva, y el término "persona" puede, con precisión y sin ambigüedades, expresar, mejor que ningún otro, lo que debe ser un sistema político, social, cultural, económico, etc. Como ven ustedes, la conclusión parece obvia.

Estas reflexiones, en el plano puramente filosófico, podemos confirmarlas con la autoridad del Concilio Vaticano II que sintetiza, en una frase, el principio fundado en la consideración de las estructuras metafísicas. ¿Qué nos dice el Concilio? Trata de expresar el pensamiento de la Iglesia sobre el hombre, a la luz de la revelación, en los dos primeros capítulos de la Constitución *Gaudium et Spes*: la dignidad de la persona humana (cap. 1) y la comunidad humana (cap. 2). Acentúa simultáneamente el Concilio la índole social del hombre y su dignidad personal, pero señala en todo su espíritu la primacía de la persona humana: "El orden social, pues, y su progresivo desarrollo deben, en todo momento, subordinarse al bien de la persona, ya que el orden real debe someterse al orden personal, y no al contrario. El propio Señor lo advirtió cuando dijo que el sábado había sido hecho para el hombre y no el hombre para el sábado" (*P. I.*, c. 2, 26). Noten la coincidencia de este pensamiento con nuestra fórmula: "La sociedad es, absolutamente hablando, para la persona".

No podemos resistir a la tentación de citar dos textos más del Concilio que recogen, en este punto, con precisión, la doctrina de la Iglesia.

El primero se refiere a que en el mundo actual cada vez aumentan y se estrechan más una serie de vínculos sociales, dando origen "a diversas asociaciones e instituciones, tanto de derecho público como de derecho privado". Es a este fenómeno al que el Concilio, retomando las palabras de Juan XXIII, reconoce el nombre de "socialización", que tiene, como puede apreciarse, un sentido muy distinto del de "socialismo", con el que algunos lo han confundido. Pero este mismo fenómeno, al cual el Concilio reconoce sus peligros, "ofrece, sin embargo, muchas ventajas para consolidar y desarrollar las cualidades de la persona humana y para garantizar sus derechos" (ibíd., n. 25), donde aparece cómo, en último término, el objetivo de la sociedad es la persona humana, cosa que aclara más todavía en el texto anteriormente citado.

El otro pensamiento del Concilio, a cuya cita no podemos renunciar porque está señalando lo que nosotros hemos designado como la raíz de la esencia metafísica de la persona y de su dignidad, "el centro interior" o "in-sistencia", es muy significativo. El Concilio afirma que el hombre supera en dignidad a los demás seres del universo material y que ello es "por su interioridad": en esa interioridad el hombre, el individuo humano, la persona humana es la que decide su propio y trascendente destino: "No se equivoca el hombre al afirmar su superioridad sobre el universo material y al considerarse, no ya como partícula de la naturaleza o como elemento anónimo de la ciudad humana. Por su *interioridad* es, en efecto, superior al universo entero; a esta *profunda interioridad* retorna cuando entra dentro de su corazón, donde Dios lo aguarda, escrutador de los corazones, y donde *él personalmente*, bajo la mirada de Dios, decide su propio destino" (*P. I.*, c. 1, 14). (Hemos subrayado nosotros). El

Concilio ha señalado en estos dos grandes capítulos tres puntos fundamentales:

1) La raíz profunda de la persona y de su esencia, es la *interioridad* (nuestro centro interior o in-sistencia).

2) La esencial *naturaleza social* del hombre.

3) Finalmente, el orden social y su desarrollo deben *subordinarse al bien de la persona.*

Ello parece confirmar lo que anteriormente hemos expresado, es decir, que los términos "persona" y "personalismo" integralmente expresan las dos vertientes individual y social del hombre, pero con una jerarquía sobre la dignidad que toda persona, como tal, presenta sobre la sociedad, la cual. en definitiva, es una estructura para la promoción de la persona.

Creo que es la única fórmula que no se presta a confusiones y que va a la esencia de la persona. Y de la esencia de la persona, que es ante todo "en sí", sale también la auténtica esencia de la sociedad, que no puede ir más allá de los derechos de la persona. La persona es esencialmente individuo. Irrenunciablemente, ante Dios y ante los demás. Pero, al mismo tiempo que es individuo, tiene su dimensión, su esencia social. Necesariamente es social. En este gran equilibrio, pues, entre lo individual y lo social, que está en la persona, tenemos la mejor fórmula, que es lo que yo llamaría la "sociedad personalista", en que la persona no se aliena, sino que se realiza y, realizándose, se libera.

III

LIBERTAD DE ENSEÑANZA
Y
ENSEÑANZA RELIGIOSA

ÍNDICE

Introducción

PARTE PRIMERA

PRELIMINARES FILOSÓFICOS

I. *El hombre*

II. *La sociedad y el Estado*

III. *La familia*

IV. *La religión*

V. *El Estado y la religión*

VI. *La libertad*

PARTE SEGUNDA

LOS PROBLEMAS DE LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA

I. *El concepto de la libertad de enseñanza*

II. *La libertad y el derecho de ser enseñados*

III. *El derecho y la libertad de enseñanza de la familia*

IV. *El Estado y la enseñanza*

INTRODUCCIÓN

1. *El problema en nuestros días.* — Los problemas de la libertad de enseñanza y de la enseñanza religiosa que se vienen agitando desde mediados del siglo pasado, especialmente desde que el Estado implantó en muchos países el monopolio de la enseñanza escolar, han tenido en estos últimos años una agudización que ha alcanzado en mayor o menor escala tanto a los regímenes totalitarios como a los regímenes democráticos.

Es evidente que dentro del régimen totalitario los amantes de la libertad de enseñanza y de la enseñanza religiosa han tenido que elevar con frecuencia, comenzando por los Sumos Pontífices, las protestas más enérgicas por la violación de los derechos humanos a la libertad de enseñanza y a la enseñanza religiosa.

En los Estados de tendencia liberal, especialmente en los países latinos, el monopolio de la enseñanza constituía una violación de los principios democráticos, y una aproximación hacia los regímenes totalitarios en el aspecto escolar. Actualmente una idea más auténtica de democracia ha reavivado en todo el mundo la idea de la libertad en general, y en particular de la libertad de enseñanza y de la enseñanza religiosa, relacionada ésta con la libertad de religión, proclamada repetidas veces por los conductores de los países dirigentes que profesan abiertamente principios democráticos.

Pero, como sucede en todos los problemas complejos, son frecuentemente oscurecidos los principios básicos por los cuales aquéllos deben resolverse. Las aplicaciones prácticas resultan así con frecuencia contradictorias. En toda América el problema de la libertad de enseñanza y el de la enseñanza religiosa está planteado en primer término como uno de los problemas sociales más importantes y más apasionantes. Especialmente el problema de la libertad de enseñanza y de la enseñanza religiosa se halla agudizado en los países de América latina, en la mayoría de los cuales está implantado, en mayor o menor grado, el monopolio estatal de la enseñanza.

2. *Nuestro punto de vista estrictamente filosófico.* — Es nuestro deseo contribuír a un esclarecimiento de estos problemas, *sin entrar de manera alguna en el aspecto político*, es decir, en las actuaciones concretas de los hombres, de la política y de los regímenes o gobiernos. Deseamos mantenernos en un punto de vista estrictamente principista. Intentamos estudiar *los fundamentos filosóficos* que deben iluminar el problema de la libertad de enseñanza en general. y de la enseñanza religiosa en particular. Con esto hemos indicado que no es precisamente el punto de vista *católico* el que deseamos adoptar. Simplemente queremos estudiar el problema desde el punto de vista *de la filosofía y del derecho natural*, es decir, que estudiamos el problema como hombre y no como católicos. Evidentemente que nos va a salir al paso un hecho social innegable, el de la existencia de la Iglesia Católica. Pero el catolicismo y sus principios los debemos estudiar, antes de aceptarlos, desde el punto de vista racional, desde afuera, como debe estudiarlo todo hombre sensato cuando todavía no ha llegado a ser católico.

Plan. — En esta altura serena de los principios filosóficos pasaremos revista a los problemas principales que la libertad de enseñanza y la enseñanza religiosa implican:

1) En primer lugar estudiaremos los *preliminares filosóficos*, que son la base indispensable para una solución racional de los problemas concretos que debemos resolver.

2) Luego estudiaremos el problema de la enseñanza en general.

3) Finalmente estudiaremos el problema especial de la enseñanza religiosa, siempre a la luz del derecho natural

Parte primera

PRELIMINARES FILOSÓFICOS

Necesidad de una fundamentación filosófica del problema. — La libertad de enseñanza y la enseñanza religiosa son problemas que presuponen evidentemente una concepción filosófica del hombre y de la sociedad. Por ello toda solución a aquellos problemas depende en último término de los principios filosóficos que nos dan la concepción de la realidad humana en sus múltiples aspectos: el hombre como individuo, la familia, la sociedad, el Estado.

A esto se añade el análisis del verdadero concepto de la libertad, y en lo que respecta a la enseñanza religiosa el análisis exacto del problema religioso y de las religiones desde el punto de vista natural y positivo.

Cualquiera de estos problemas que se resuelva unilateral o imperfectamente, afecta a una solución adecuada del problema de la libertad de enseñanza y de la enseñanza religiosa. Sin duda por la complejidad del problema no es raro hallar a veces personas cultas, que ocupan cargos de responsabilidad sea en el gobierno, sea en las mismas instituciones docentes, que dan al problema una solución tan unilateral como insuficiente, y que ellos mismos rechazarían si atendiesen a los falsos principios que supone la actitud que ellos han adoptado y a las peores consecuencias a que ella debe llevar fatalmente. Por eso se impone un análisis

minucioso de los términos que entran en juego en la solución de estos dos complicados problemas.

I. EL HOMBRE

1. *Diversas concepciones del hombre.* — El punto de partida para la solución de nuestros problemas es la recta concepción de la realidad humana, del hombre como individuo.

Las diversas filosofías acerca del hombre, trazan directivas inevitables sobre la libertad de enseñanza y de la enseñanza religiosa.

a) *Materialista.* — En una filosofía que considera al hombre como una simple máquina, el problema de la libertad de enseñanza, como todos los demás problemas sociales, queda limitado a supeditar el hombre al Estado o a dejar al hombre enteramente librado a sus propios mecanismos totalmente necesarios.

Por eso en una concepción materialista, la libertad de enseñanza y la enseñanza misma religiosa carecen de sentido.

b) *Biologista.* — La concepción biológica del hombre no lleva a mejores resultados. El hombre considerado como un simple producto biológico de la naturaleza, no puede tener una auténtica libertad, y por lo tanto es inútil hablar de libertad de enseñanza, y mucho menos de sus aplicaciones a la enseñanza religiosa. El hombre puramente biológico puede quedar de la misma manera, o bien enteramente sujeto a un Estado totalitario, o bien librado a sus instintos biológicos dentro de un Estado de tipo liberal.

c) *Espiritualista.* — Sólo hay lugar para hablar de auténtica libertad de enseñanza, lo mismo que de religión y enseñanza religiosa, dentro de un sistema filosófico en el cual sea posible atribuír al hombre una auténtica *libertad*

individual. Como solamente es posible hablar de un régimen auténticamente democrático si se concibe que sus integrantes tienen verdadera libertad psicológica, ya que si no tienen dicha libertad no puede en manera alguna ésta desarrollarse dentro de una verdadera libertad social.

2. *La concepción del hombre en que puede vivir la libertad.* — El hombre espiritual y dotado de libertad es la premisa indispensable para poder hablar de libertad de enseñanza, para poder hablar de libertad religiosa y de religión; de la misma manera que el hombre espiritual y dotado de libertad, es la premisa indispensable para poder hablar de la posibilidad misma de un régimen social auténticamente democrático.

Con esto quedan excluídas, como incompetentes para poder hablar de libertad de enseñanza y de enseñanza religiosa, todas las concepciones filosóficas que desconocen al hombre como ser racional o espiritual, y que, en consecuencia, niegan su facultad de ser libre. Tales son las concepciones materialistas y las concepciones simplemente biológicas del hombre: el comunismo, el nacionalsocialismo, el liberalismo positivista [1].

Estas concepciones no solamente hacen imposible el planteamiento de nuestro problema, lo mismo que el problema de la libertad en general, sino que son simplemente contrarias a la realidad misma, a la experiencia misma que tene-

[1] Hablamos desde un punto de vista puramente filosófico, y de acuerdo con las características concretas que han asumido tales sistemas. El comunismo, por ejemplo, que actualmente conocemos, está basado en doctrinas filosóficas materialistas. El hombre es pura materia, más o menos complicadamente organizada... Pero en esta hipótesis, la libertad resulta filosóficamente inconcebible. La libertad es una dimensión que desborda de la pura materia, porque supone inteligencia y espíritu. De aquí que en fin de cuentas el comunismo debe hacer de la libertad un mito, si no quiere renunciar a su materialismo. No discutimos la posibilidad de un comunismo espiritualista, pero ciertamente debería ser muy diferente del actual.

mos del hombre. La realidad del hombre como un ser racional, y por lo tanto espiritual y dotado de libertad, se nos impone cuando estudiamos todo su dinamismo psicológico, su actividad consciente, tanto en el orden cognoscitivo como en el orden de las tendencias más profundas y más características.

3. *Insuficiencia esencial del hombre.* — Un análisis de las tendencias humanas, nos lleva a afirmar que el hombre, como ser espiritual, no tiene una autonomía absoluta, sino que se halla en dependencia de otras realidades hacia las cuales tiende. En estas tendencias esenciales del hombre se apoya su naturaleza religiosa, y la conciencia de la insuficiencia propia en orden a conseguir la felicidad individual en este mundo, y, por lo tanto, de un destino trascendente al hombre mismo.

Nos confirmamos en esta conclusión al estudiar la esencia metafísica del hombre. El hombre no se basta a sí mismo; ontológicamente hablando, el individuo humano no tiene en sí mismo la razón de su existencia, sino que depende de otra realidad. De aquí que sólo hay dos soluciones capaces de satisfacer las exigencias lógicas de la realidad humana: o *el panteísmo*, en el que se supone que el hombre es una parte integrante de la realidad total de la divinidad; o *el teísmo*, en el cual el hombre se halla frente a una realidad trascendente al hombre mismo, de la cual depende, porque de ella ha recibido el ser y respecto de ella tiene las obligaciones del hijo para con su padre, de la creatura para con el creador, del siervo respecto de su señor.

4. *Panteísmo y teísmo.* — Esta última concepción teísta es la única que da lugar a un problema *estrictamente religioso*: en ella el hombre se halla como un ser que tiene personalidad propia, respecto de otro ser que también tiene su propia personalidad. Las relaciones de persona a persona

sólo son posibles dentro de una concepción filosófica teísta. La relación religiosa sólo es posible dentro de la concepción teísta, en la cual la *persona humana* está frente a la *Persona divina*.

Más aún (y ésta es una consecuencia de gran trascendencia, que deberían tener presente aquellos para quienes los derechos individuales de la persona humana son sagrados), sólo es posible hablar de "persona humana" dentro de una concepción teísta del universo. Efectivamente, toda concepción panteísta, por la esencia misma del panteísmo, solamente puede admitir una realidad espiritual única, una conciencia única, de la que son manifestaciones particulares cada uno de los individuos humanos. Pero si en realidad cada uno de estos individuos no es ontológicamente otra cosa que una manifestación de la conciencia única universal y de la realidad única universal, los individuos no tienen la suficiente autonomía ontológica individual, no son suficientemente libres o independientes en su ser y en su obrar, ya que necesariamente deben obrar de acuerdo con las exigencias de esa conciencia única de la cual forman parte como la mano o el pie forman parte de nuestro organismo.

5. *La personalidad humana y su verdadera autonomía ante los demás seres.* — Sólo es posible hablar de persona humana, con todas las prerrogativas que esto significa, cuando el hombre es *una* persona y Dios es *otra* Persona distinta del hombre.

La personalidad humana, que modernamente tiende a afirmarse precisamente por el anhelo de una estructura social democrática, implica, pues, la libertad del hombre; y esta libertad implica, a su vez, la autonomía en su ser (concepción antipanteística).

Excluído el panteísmo, el teísmo nos da una concepción del hombre en la que éste está frente al Dios personal con obligaciones y deberes ineludibles, porque son esenciales al

hombre mismo. Pero es también muy digno de notarse, para nuestros problemas, que el teísmo, al colocar al hombre frente a Dios, da al hombre una dignidad especial *frente a lo que no es Dios.* Le da autonomía respecto de todo aquello que no es Dios, y, por lo tanto, sólo en el teísmo es posible hablar de la libertad y de los derechos del hombre frente al Estado, presupuestos indispensables para una concepción democrática de la sociedad.

II. *La sociedad y el Estado*

Analizada la realidad del hombre, que debe concebirse como un ser espiritual, y por lo tanto libre, dotado de personalidad, pero al mismo tiempo dependiente del ser absoluto, de la personalidad divina, la concepción del Estado tiene una solución tan simple como consecuente.

6. *La esencia de la sociedad.* — El hombre es social, porque su naturaleza exige el consorcio de los otros individuos. Es, pues, necesaria la asociación de los individuos humanos en uno o en varios grupos sociales. ¿Cuál es la actitud que los hombres deben guardar entre sí al unirse en sociedad? La definición de esta actitud nos da la concepción de la sociedad y de su organismo directivo, el Estado. Si los hombres son *iguales entre sí*, ya que todos tienen la misma naturaleza, y son independientes entre sí, ya que la única dependencia directa y esencial de cada uno de los hombres lo es sólo respecto de Dios, es evidente que la sociedad no debe tener otro alcance y otros límites que el de satisfacer las indigencias de los individuos, en cuanto que ellos no pueden bastarse a sí mismos.

La sociedad tiene, por tanto, respecto del individuo *un fin supletorio*, es decir, darle aquello que él por sí mismo no se puede procurar. Pero la sociedad deben formarla los indi-

viduos, y son ellos los que han de dar en conjunto a cada uno de ellos, los medios para su propia evolución. Resulta así la sociedad como la unión de los individuos en orden a procurar un clima que dé al conjunto de ellos las facilidades para su propia formación. No es otra cosa el bien común, sino la creación de ese clima favorable a la evolución integral de la persona humana.

7. *Relaciones entre el individuo y la sociedad.* — Las relaciones entre el individuo y la sociedad constituyen un problema complejo, que ha sido estudiado frecuentemente por los filósofos y sociólogos. Remitimos al detenido estudio que sobre ello hemos hecho en otra ocasión. Bástenos señalar las conclusiones en este punto:

a) La sociedad está *primordialmente* destinada al bienestar de los individuos.

b) Pero esto no quiere decir que la sociedad, como tal, esté *totalmente*, en todos sus aspectos, subordinada al bien individual, de tal manera que en cualquier hipótesis deba subordinarse el bien social al bien individual. La razón es muy clara, puesto que el hombre debe formar necesariamente la sociedad, y el bien de muchos individuos es superior al bien de un solo individuo. De aquí que muchas veces el individuo debe sacrificar sus intereses y su libertad individual frente a los intereses de la sociedad.

Estos dos aspectos evitan por igual los dos extremos sociales, los abusos extremistas del Estado: ni el Estado es un dueño absoluto del individuo, como profesa el totalitarismo; ni el Estado está totalmente subordinado a los individuos, como profesa el liberalismo. Debe haber un equilibrio entre ambos extremos, *considerando como límite de la intervención del Estado lo que no es necesario para la evolución de los individuos, y considerando como límite de las exigencias individuales lo que es necesario para la conservación de la sociedad en cuanto tal.*

III. *La familia*

Tratándose del problema de la enseñanza es imposible no pensar en *la familia*. Ésta tiene un papel importante que desempeñar en la educación de los hijos, y por eso es necesario considerar en abstracto su naturaleza, antes de entrar en el problema particular de sus funciones respecto de la enseñanza de los hijos.

8. *Naturaleza de la familia, relación entre los padres y los hijos.* — La familia es una institución de la naturaleza, destinada a la conservación de la especie humana. El problema de la familia es un problema que afecta al individuo antes que a la sociedad civil, pues la familia es naturalmente anterior a la sociedad. La sociedad se compone de diversas familias. El derecho natural de los individuos a constituír la familia no puede ser, por tanto, violentado por la sociedad civil o por el Estado.

De aquí resulta que la principal responsabilidad respecto de los hijos reside no en el Estado sino en los padres. Ellos son los que inmediatamente determinan la existencia de los hijos, y ellos son, por consiguiente, los que asumen su responsabilidad respecto de la educación de los mismos. La educación. como la manutención, es una función extensiva de la procreación, y por eso son los padres los que tienen la mayor y la primera responsabilidad en la manutención de los hijos. en procurar su desarrollo orgánico, y su desarrollo espiritual o su educación.

9. *Cualidades que la naturaleza da a los padres.* — Esta obligación se acentúa si atendemos a la misma naturaleza de las cosas. Tanto para la manutención de los hijos, para el cuidado de su salud corporal, como para su formación espiritual para su educación, ningún ser está dotado de incli-

naciones más profundas, más puras, más desinteresadas y más perfectas que los padres. El amor del padre y de la madre para con los hijos no puede ser suplido por ningún otro amor terreno, mucho menos por el del Estado, el de funcionarios o enfermeras asalariadas que, por muy buenos que sean, jamás pueden sentir por el niño el amor profundo de la madre. Por eso es la familia la que está más capacitada para interesarse por la educación de los hijos. Ninguno puede tener el cuidado de que al hijo se le dé la debida formación intelectual y moral con más eficacia que el padre y la madre. De aquí que el Estado o los maestros no pueden suplantar la función educativa de la familia, y es el mayor absurdo querer pasar por encima del interés paterno respecto de la educación de los hijos imponiendo a los padres un tipo de educación del que no se puedan apartar.

10. *El Estado y la familia.* — La función del Estado y de los educadores frente a la familia *es supletoria*, es decir, que tanto aquél como éstos deben suplir las deficiencias de la familia ayudando a ésta, ya en la parte técnica, ya en la parte moral cuando esto último sea necesario.

El hecho de que algunos padres de familia sean incapaces para velar debidamente por la educación de los hijos, no anula en manera alguna la ley general, resultado de la misma naturaleza de las cosas. En el caso de que los padres sean incapaces, el Estado debe suplir su incapacidad moral, pero estos casos son prácticamente un número reducido dentro del porcentaje total de las familias.

IV. *La religión*

Otro de los factores que entran en juego, tanto cuando se trata de la enseñanza en general, como cuando se trata de la enseñanza religiosa, es naturalmente la religión.

11. *Esencia y fundamentos de la religión.* — La religión es el culto que debe tributarse a Dios en reconocimiento de su suprema potestad sobre los hombres, y de su infinita excelencia y bondad.

Anteriormente hemos indicado que solamente una filosofía teísta es la que puede darnos una recta concepción del mundo y del hombre. La filosofía teísta no es otra que aquella que reconoce la existencia de un Dios personal. Ahora bien, un Dios personal plantea inmediatamente, espontáneamente, como una consecuencia lógica o racional, el problema de la existencia de la religión. Si existe un Dios personal y si los hombres son personas racionales que dependen de Dios en su ser y en su obrar, y que en último término deben servir a Dios como a su Creador y Señor, la religión se impone como una consecuencia de la naturaleza misma del hombre y de Dios. Tal como son las cosas el hombre debe manifestar a Dios su respeto y su reverencia, y no es otra cosa la religión.

Esta manifestación de respeto puede hacerse de múltiples maneras, sea con actos externos (culto externo), sea con actos internos (culto interno). Es evidente que el hombre no satisface debidamente su respeto y su veneración para con Dios solamente con los actos internos. La naturaleza sensible del hombre debe también manifestar exteriormente en alguna forma su reverencia para con Dios, ya que también el hombre la ha recibido de Dios y de él depende en sus miembros y en sus sentidos.

12. *Religión natural y religión positiva.* — La religión puede ser *natural* o *positiva*. Es religión *natural* aquella que nos impone la ley natural, y que conocemos por nuestra razón natural. La religión natural está racionalmente fundada sobre la filosofía, ya que ésta nos da los principios racionales por los que deben regirse las relaciones entre Dios y las

creaturas. La religión natural no tiene una especial manifestación externa de culto, y por eso el hombre en caso de no haber recibido una religión positiva, está en libertad de elegir aquellas manifestaciones de culto que juzgue más convenientes.

La religión *positiva* es una religión que Dios mismo ha enseñado, determinando una forma especial de culto, con la cual desea ser reverenciado por los hombres. Es evidente que Dios tiene derecho a señalar a los hombres determinadas formas de expresarle sus sentimientos religiosos. Es también evidente que en el caso de que Dios manifieste a los hombres su deseo y su voluntad de que se le tribute el culto en una forma especial, éstos están en la obligación de obedecerle.

V. *El Estado y la religión*

13. *La sociedad y el Estado, en cuanto tales, ¿tienen deberes religiosos?* — El problema religioso atañe no solamente a los individuos sino también al Estado en cuanto tal. El Estado, como todas las demás personas morales, depende también de Dios, y no está exento del deber de las manifestaciones religiosas externas, antes al contrario tiene obligación de expresar también públicamente a Dios su reverencia. El hombre tanto individual como socialmente depende de Dios y por eso tanto individual como socialmente debe practicar la religión. Ahora bien, las manifestaciones sociales religiosas mantienen un carácter particular mientras no están respaldadas por la autoridad del Estado. Por eso un Estado que oficialmente nunca realizase ningún acto religioso, y expresase su deseo de abstenerse de toda religión, pecaría públicamente contra la religión, sea natural, sea positiva, cuando ésta hubiere sido impuesta por Dios.

14. *Estados divididos en diversas religiones.* — Las manifestaciones religiosas del Estado deben estar naturalmente de acuerdo con la voluntad de los individuos que constituyen la sociedad. En un Estado en que los individuos no tienen la misma religión sino que está dividido en confesiones religiosas que más o menos en el mismo número se dividen la totalidad de los ciudadanos, el Estado puede guardar la neutralidad religiosa, pero en manera alguna debe abstenerse de toda manifestación religiosa. Nada más natural que los ocupantes de los cargos oficiales asistan con carácter *oficial* a las manifestaciones sociales del culto de las religiones a que pertenecen.

15 *Estados en que la totalidad o mayoría tiene la misma confesión religiosa.* — En el caso de que una nación pertenezca en su casi totalidad a determinada confesión religiosa, el Estado y sus representantes deben también responder a esa confesión y por lo tanto tomar parte de una manera especial en las públicas manifestaciones del culto.

16. *El caso de la religión que se presenta como la única verdadera.* — Cuando una religión positiva ha sido revelada por Dios *como obligatoria para todos los hombres,* éstos tanto individual como socialmente deben aceptarla. Síguese de aquí que si tal religión positiva ha sido impuesta por Dios a todos los hombres, incumbe al Estado la obligación de responder a este llamamiento de Dios, facilitando el clima de recepción por parte de los individuos de tal religión. No puede sostenerse la tesis de la igualdad de religiones, en el caso de que Dios haya expresado su deseo de que se le tribute el culto de una manera especial. En tal caso la única religión verdadera, tanto para los individuos como para la sociedad, es la que Dios ha revelado.

17. *Derechos y obligaciones del gobernante en materia religiosa.* —Y entramos aquí en un punto especialmente delicado. Hasta dónde el Estado puede pronunciarse en favor de una determinada religión, creándole una situación de privilegio respecto de las otras religiones. Conocemos perfectamente la opinión de aquellos que suponen que el Estado en cuanto tal no debe ser religioso; que no debe hacer ninguna manifestación religiosa, ni mucho menos pronunciarse en favor de una determinada religión con preferencia sobre las demás. Creemos que en este punto delicado debe procederse con cautela para no pecar por un extremo ni por otro. ¿Qué es lo que un estadista, que ha recibido el poder del pueblo, constituído en gobierno legítimo, tiene obligación o puede hacer en materia religiosa?

En primer lugar, si el estadista está sinceramente convencido de que determinada religión positiva es la única verdadera, tiene la obligación en conciencia de procurar *por los medios legales* que esta religión *sea conocida* por los súbditos, y *facilitar* por tanto el clima indispensable para ello. El estadista que sabe perfectamente que tal o cual medida es de hecho conveniente para los individuos, tiene obligación, por su deber general de procurar el bien social, de hacer que tal medida sea llevada a tal efecto, precisamente por exigencias del bien común y por requerirlo así el bien de los mismos ciudadanos. Evidentemente, en esta actitud no puede el estadista proceder arbitrariamente, ni mucho menos por la fuerza. Pero *dentro de los resortes legales* es su obligación procurar que tales medidas se adopten. Más aún, en caso necesario es su obligación procurar que por los medios legales establecidos en toda constitución *se modifiquen aquellos impedimentos legales o constitucionales* que pueden estorbar el que dicha religión positiva, que él sabe a ciencia cierta ser la única verdadera, pueda ser conocida y aceptada por los súbditos.

Al proceder así no se introduce en campo vedado a sus actividades. Es un absurdo creer que el Estado, en cuanto tal, solamente debe preocuparse de los bienes materiales de los individuos, de su progreso moral y de su formación intelectual. En el caso de que no existiera una religión positiva, lo más probable es que el Estado es la primera institución social responsable de la formación religiosa de los súbditos. Si la religión es un valor auténticamente humano, ¿por qué el Estado debe desentenderse por completo de ella y de sus relaciones con los ciudadanos? Es cierto que un hombre de Estado no puede utilizar medios que sobrepasan sus recursos legales en su actividad pública, aun cuando se trata de la religión. Pero sin embargo insistimos en la obligación de que dentro de los medios legales, si existen, y por medio de la creación de tales medios, si no existen, un hombre de Estado, que está sólidamente persuadido de que una religión determinada es la verdadera, debe procurar que ésta pueda ser conocida y adoptada por sus súbditos. Y si tal no hace, no cumple, no digo ya con su conciencia religiosa, pero ni aun con su conciencia de hombre de Estado, que tiene, en cuanto tal, obligación de mirar por el bien *integral* de sus súbditos.

18. *Ante una ley contraria a la religión.* — La situación del gobernante que está frente a una legislación contraria o ajena a los problemas religiosos, y en particular a una religión, que él está seriamente persuadido ser la verdadera, es parecida a la de un juez, que sabe ciertamente que el reo es inocente del crimen de que se le acusa, pero sin embargo las "pruebas legales" demuestran lo contrario. En realidad, legalmente hablando, el juez puede condenar al reo, ya que él sólo dicta la sentencia en virtud de lo alegado y probado. Pero nadie puede negar que el más elemental buen sentido indica que el juez está obligado a buscar todos los medios posibles para que dentro de la legalidad pueda darse a cono-

cer la inocencia del reo. De la misma manera, el gobernante que sabe perfectamente que una determinada religión es la verdadera, está obligado en conciencia, no solamente desde el punto de vista religioso, sino también desde el punto de vista social y político, a procurar por los medios legales existentes, o legalmente creados al efecto, que dicha religión pueda ser conocida y abrazada libremente por los ciudadanos. Con ello contribuye al bien común en la forma tal vez más efectiva y más digna del hombre que pueda concebirse.

19. *La religión única y el respeto a la libertad de conciencia.* — Es por otra parte necesario tener en cuenta que los medios de propagación de una religión, aunque sea ésta *la única religión verdadera,* no son ilimitados. Ellos deben respetar la libertad individual de conciencia, ya que *ninguno puede ser obligado por la fuerza a aceptar una religión positiva.* Dios quiere que el asentimiento prestado por el hombre a su revelación *sea libre.* Y por lo tanto, toda coacción positiva destinada a imponer por la fuerza una religión, no solamente es atentatoria contra la libertad humana, sino directamente contraria a los principios fundamentales de la religión natural y positiva, y a la voluntad misma de Dios.

Por eso ni los individuos ni el Estado deben obligar a los ciudadanos a aceptar contra su conciencia una religión determinada. Pero, puesta la evidencia de la verdad de una religión única, mucho más cuando ésta es la de la mayoría de los ciudadanos, el Estado debe profesarla públicamente, y favorecer su expansión, aunque nunca por medios violentos.

20. *Resumen.* — Resumiendo nuestro pensamiento: la religión, tanto natural como positiva, debe ser libremente abrazada por los hombres. Pero el Estado, así como los individuos, tiene la obligación no solamente de respetar la religión, sino también de *favorecer su expansión,* mucho más

en el caso de que se trate de una religión positiva que se presenta como la única verdadera.

VI. *La libertad*

El problema de la enseñanza está íntimamente unido con el de la libertad: problema tan complicado y de que tanto se abusa entre los que la favorecen y los que la niegan. Debemos estudiarla por eso detenidamente en sí misma antes de llegar a su aplicación al problema concreto de la libertad de enseñanza.

21. *Libertad física y moral.* — *Libertad* es la facultad de elegir entre dos o varias opciones: de obrar o de no obrar, o de obrar esto o aquello. La libertad puede ser física (llamada también psicológica) o moral. La libertad física consiste simplemente en la aptitud o capacidad física de la voluntad para elegir uno de los extremos.

La libertad moral consiste en la facultad de obrar todo aquello que no está prohibido por la ley moral. La libertad moral supone la libertad física, ya que sin este prerrequisito, tampoco puede hablarse de libertad moral.

Esto supuesto, la libertad de que se trata en problemas sociales evidentemente será, no sólo una libertad física, ya que todo hombre tiene de hecho libertad física o psicológica, sino también una libertad moral.

22. *¿Debe tener límites la libertad?* — Pero la libertad, tanto en lo que se refiere a la enseñanza, como en los otros aspectos de la vida humana individual y social, ¿debe tener o no algunos límites? El hombre es libre, y ciertamente la libertad es una característica esencial del hombre. La coacción y la violencia son algo que va de suyo contra la dignidad humana. Por eso oímos con frecuencia proclamar la

libertad del hombre como uno de sus derechos más sagrados. Sin embargo, esta libertad ¿es absoluta? ¿Puede el hombre hacer y decir lo que quiera, tanto en el orden individual como en el orden social? Cuando se habla de libertad de asociación, libertad de prensa, libertad de conciencia, libertad de religión, libertad de cátedra, ¿se entiende que todos los ciudadanos tienen libertad sin límites para asociarse, para expresar en público sus ideas de palabra y por escrito, para profesar la religión que les plazca públicamente, sin restricciones de ninguna clase?

Es evidente que no se puede admitir en el individuo, en el ciudadano, una libertad ilimitada. Este principio, que parece ser antihumano y antidemocrático, está sin embargo de hecho admitido en todos los Estados, aun los más democráticos, y ello muy razonablemente.

23. *La democracia ¿debe ser absoluta libertad?* — Aun en aquellos Estados donde se proclama con más insistencia el principio de la democracia y de los derechos sagrados de la persona humana, la libertad no existe en una forma absoluta. Debe haber limitaciones esenciales para la libertad del hombre, de lo contrario la sociedad no podría existir. ¿En qué Estado, por más democrático que se lo conciba, donde se da plena libertad a la prensa, a la cátedra y al pensamiento, es permitido que un profesor enseñe públicamente que es lícito asesinar sin más a cualquier ciudadano, envenenar los alimentos o las bebidas, o rebelarse contra la autoridad que ejerce legítima y normalmente sus funciones, que los hijos no deben respetar a sus padres, que es lícito robar, etc., etc.? Evidentemente que a pesar de todos los principios de la libertad y de la democracia a tal profesor o periodista se le impedirá divulgar sus ideas. Esto quiere decir que hay un límite en la libertad humana tanto en el orden individual como especialmente en el orden social. No se puede exigir cualquier cosa en nombre de la libertad.

Hay, por tanto, algún principio que regule el ejercicio tanto individual como social de la libertad de la persona humana. ¿Cuál debe ser ese principio?

24. *Principio regulador de la libertad.* — En una forma general, y puesto que se trata no sólo del ejercicio de una libertad física sino de la libertad de orden moral, el principio regulador no puede ser otro que el límite entre el bien y el mal. Es decir, que el hombre es moralmente libre para hacer el bien, pero no lo es para hacer el mal. De aquí parece brotar una conclusión evidente: que la libertad de pensamiento, y sobre todo la libertad de prensa, de palabra o de cátedra no pueden ser ilimitadas, sino que deben detenerse en la frontera de lo malo. Ningún ser racional tiene libertad, y ningún gobierno puede permitir la libertad, para la difusión de ideas que son contrarias al bien público, perturbadoras de la sociedad y atentatorias a la moral individual o social.

Pero ¿cuál es ese límite entre lo bueno y lo malo, lo lícito y lo ilícito? He aquí una cuestión fácil de resolver en algunos casos extremos, pero no en otros en los cuales el desorden moral o social no aparece tan evidente. Sin embargo, lo cierto es que una vez comprobada la ilicitud de la acción o la perversidad de una idea no puede reclamarse en nombre de la libertad la facultad impune de realizarla. Lo contrario nos llevaría a consecuencias absurdas, a las que ciertamente no llega ninguno de los que invocan el principio de libertad para sus ideas extremistas. No solamente los regímenes totalitarios sino también los pueblos democráticos limitan de hecho el principio de la libertad. Ni unos ni otros dan amplia libertad a sus adversarios extremos, ni consecuentemente pueden darla.

25. *Conclusión.* — Como conclusión del análisis de la libertad que acabamos de hacer, resulta que ésta no es ilimi-

tada, sino que debe detenerse dentro de las fronteras de lo honesto y de lo que no es perjudicial al bien común de la sociedad.

Dentro de estos límites es evidente que en el caso en que una acción sea indiferente, y no sea contra las leyes, el ciudadano goza de la libertad de ejecutarla y el gobernante no puede, bajo ningún concepto, coartar la libertad de cualquier ciudadano. Pero en los casos en que no sea evidente la trasgresión de la ley o el orden moral, el ciudadano queda con perfecta facultad de asociarse o de ejercer cualquier actividad que no sea por algún otro motivo especial vedada por las leyes ni contraria al bien común.

PARTE SEGUNDA

LOS PROBLEMAS DE LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA

I. EL CONCEPTO DE LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA

1. *Fundamentos y amplitud de la libertad de enseñanza.* — La libertad de enseñanza, de acuerdo con las premisas filosóficas anteriormente expuestas, es una libertad de que gozan, por derecho natural, tanto los individuos como la familia y las asociaciones particulares.

La libertad de enseñanza implica la facultad de enseñar, de poder trasmitir a los demás hombres la ciencia en todos sus órdenes, biológico, físico-químico, matemático, filosófico, social, político, religioso, económico, etc. Todo aquello que puede ser objeto del estudio del hombre y una conquista de la inteligencia humana entra dentro del objeto de la libertad de enseñanza, sin que puedan señalarse limitaciones en el tiempo y en el espacio, de horario y de lugar. Respecto del sujeto de la libertad de enseñanza es evidente que la posee toda persona física o moral que esté capacitada para trasmitir a los hombres la ciencia en cualquiera de sus aspectos.

2. *Límites de la libertad de enseñanza.* — Pero la libertad de enseñanza, de acuerdo asimismo con los principios

filosóficos anteriormente expuestos, debe tener sus limitaciones, tanto respecto de su objeto como respecto de la forma de impartirla. Porque no es posible admitir que cualquiera pueda enseñar lo que quiera, sino que es necesario que tanto el sujeto que enseña como el objeto de la enseñanza se ajusten a determinadas condiciones.

¿Con qué título podría impedirse a un hombre o a una asociación determinada, comunicar a los demás hombres la ciencia que posee, su experiencia de la vida, y trasmitir así a la humanidad los tesoros de la inteligencia adquiridos a fuerza de estudio y trabajo? El bien común de la sociedad no puede ser realizado por la ciencia de un solo individuo, sino que es obra social, lo que implica el aporte de muchos y la conservación y trasmisión de la ciencia ya adquirida. Además, y en absoluto, el hombre necesita ser enseñado, porque él solo no se basta a sí mismo para adquirir todos los conocimientos que le son necesarios.

a) En primer lugar, *respecto al objeto de la enseñanza*, es evidente que no puede enseñarse cualquier cosa; la libertad no se puede extender a lo que sea contrario a la moral y buenas costumbres, o subversivo del orden social. La razón está en que, como hemos dicho anteriormente, el principio de libertad para el hombre, aun en las más auténticas democracias, no puede ser ilimitado, sino que debe contenerse dentro del ámbito de la moral. Es imposible admitir que un profesor universitario pueda invocar su libertad como hombre y su derecho a la libertad de enseñanza para enseñar ciertas enormidades que son contrarias a la moral más elemental: el homicidio, el parricidio, etc., etc. No están, pues, en su derecho, los que invocan absolutamente el principio de la libertad de enseñanza para ejercitarla sin límites, y los que niegan al Estado toda intervención en la regulación del objeto de la enseñanza.

b) Respecto del *sujeto de la libertad de enseñanza*, la condición que se requiere por derecho natural es que sea

capaz de impartirla o de vigilar acerca del modo con que se la debe impartir. Esto supuesto, es decir, que el sujeto tiene aptitud para enseñar, y que se mantiene, en lo que se refiere al objeto, dentro de los límites de lo justo, todos tienen, tanto las personas físicas como morales, derecho a la enseñanza y libertad para ello.

3. *Derecho de los individuos y asociaciones.* — Como acabamos de indicar, el derecho y la libertad de enseñanza no solamente comprende a las personas físicas, sino también a las morales. En estas últimas están incluídas toda clase de asociaciones, siempre que demuestren su capacidad para enseñar.

La capacidad para enseñar la da ante todo la posesión de la ciencia y de la técnica necesaria para ello. Sólo accidentalmente puede privarse a un sujeto de esta capacidad en castigo de faltas, como puede privarse al ciudadano de ciertos derechos legítimos por haberse hecho indigno de ellos o por ser un peligro para la sociedad. Cuando estas excepciones no se registran, toda persona física o moral, subjetivamente capacitada para ello y que se mantiene dentro de los límites de la enseñanza respecto de su objeto, tiene la libertad y el derecho de enseñar.

4. *Libertad de enseñanza y derecho natural.* — Esta libertad y derecho de enseñar pertenece al orden natural, a los derechos naturales del hombre, y no puede por ello ser suspendida por el Estado, tanto en lo que se refiere a las personas físicas como a las personas morales. Es la naturaleza misma del hombre y de la sociedad civil la que hace necesaria en la sociedad la enseñanza, la que da capacidad física al hombre para ejercerla, y la que, en algunos casos, hasta le obliga a ello por justicia y estricto deber.

El Estado no puede cohibir este natural derecho y dinamismo humano, como no puede amputar a los súbditos los

miembros de su cuerpo, ni su derecho a constituír un hogar, y a instruírse debidamente y a trabajar para mantener y mejorar la propia vida. Sólo en casos excepcionales, como castigo o prevención, puede el Estado suspender el derecho y la libertad de enseñanza a los ciudadanos.

II. La libertad y el derecho de ser enseñados

5. *Fundamento.* — No suele hablarse, y sin embargo tiene gran importancia, de *la libertad de enseñanza pasiva*, es decir, del derecho, y por consiguiente de la libertad que todo hombre racional tiene, a recibir la enseñanza de la verdad: 1º) de aquellas verdades elementales que le son necesarias para llevar una vida racional digna del hombre; 2º) para complementar y extender su cultura en todos aquellos órdenes a los que le inclina su aptitud y las circunstancias de la vida.

Esta libertad implica la de elegir las materias que le interesan, y también los maestros que a su parecer sean más aptos para ello. No aparece ninguna razón por la cual el hombre deba sujetarse al parecer de otro, aunque éste fuese el Estado, en la elección de los medios de su propia formación.

Mientras el hombre no es capaz por sí mismo de orientar su propia formación, son los que inmediatamente tienen por derecho natural la mayor obligación de velar por el hombre los que deben ante todo elegir tanto las materias como los maestros que deben enseñar al hombre para su vida racional y para sus futuras necesidades.

6. *Limitaciones.* — El derecho y la libertad de ser enseñado exige e impone una limitación. Si es cierto que en el orden del saber no hay límite, pues la verdad en cuanto tal no puede ser dañosa, sin embargo no es menos cierto que

no todo puede enseñarse a todos; y especialmente que el respeto a la persona humana exige que cuando ella no está suficientemente capacitada para discernir lo malo de lo bueno, no se le dé indiferentemente lo malo y lo bueno para alimento de su inteligencia y para la formación de su voluntad. Así como el derecho de enseñar está limitado dentro de la moral, así también el derecho a ser enseñado exige a su vez que no se le enseñe al alumno lo que es malo, como si fuera bueno. Más aún, ciertos temas que de suyo son indiferentes, sin embargo deben ser o bien omitidos o bien diferidos hasta la edad conveniente en que el alumno pueda recibir sin peligro determinadas enseñanzas.

7. *Base de las relaciones entre maestro y alumno.* — Este derecho y esta libertad de ser enseñados, en la que no se insiste de ordinario suficientemente, es tal que ella regula todo el orden de la enseñanza y todas las relaciones del maestro con el alumno y de los encargados de vigilar las enseñanzas con el alumno y con el maestro. No es el interés del alumno el que debe subordinarse al interés del maestro, sino viceversa, es el interés del maestro y aun de la familia y de las sociedades particulares y de la sociedad civil, el que debe subordinarse al interés del alumno.

III. El derecho y la libertad de enseñanza de la familia

8. *Fundamentos del derecho natural de la familia.* — Cuando el hombre no está todavía plenamente desarrollado en sus facultades, y es por lo tanto incapaz de valerse por sí mismo, aquellos que deben suplirle en el ejercicio de sus derechos y en su libertad de enseñanza son los que más inmediatamente tienen el deber y el derecho de mirar por él. Por eso, en el orden de la enseñanza a los menores de

edad, los primeros que tienen el derecho y la libertad de velar por la formación del niño son los padres. Son éstos los que han determinado más inmediatamente la existencia del hijo, y por lo tanto los que en el orden natural tienen la primera responsabilidad tanto en su formación física como en su formación moral. La familia es la primera que debe velar por el debido desarrollo orgánico, intelectual y moral del niño.

Este derecho y deber de la familia es de orden natural y anterior al Estado, ya que éste no puede alterar la naturaleza de las cosas. Debe, pues, el Estado, respetarlo, y velar para que sea respetado, y no pasar él por encima del deber y del derecho de los padres de velar por la educación de los hijos.

9. *Privilegios psicológicos dados por la naturaleza a los padres.* — Pero a este derecho natural se añade el que no haya en realidad ningún otro sujeto tan capacitado para velar por una esmerada educación de los hijos como la madre y el padre. La misma naturaleza ha puesto en el amor maternal el instinto más puro y más desinteresado para mirar por la educación integral de los hijos, y en el orden de su formación intelectual y moral no puede haber un corazón que vele con más interés por el hijo y con más desinterés propio, ni una inteligencia que prevea con más certera intuición los verdaderos intereses del hijo, que la inteligencia y el corazón del padre y de la madre. Querer sustituírlos o avasallarlos es privar a los niños del más firme apoyo que les haya dado la naturaleza en orden a su formación.

10. *Amplitud del derecho natural de la familia.* — El deber y el derecho de la familia a educar a los hijos requiere que los padres puedan elegir para sus hijos tanto las materias como los profesores, las instituciones y el ambiente que ellos

juzguen convenir más al interés de sus hijos. Deben, por tanto, conservar su libertad de enviar a sus hijos a aquellas escuelas que sean para ellos de mayor confianza, a aquellos maestros que juzguen más aptos; deben elegir el ambiente y la orientación que piensen ser más convenientes para el bien de sus hijos.

Cuando los padres se ven inevitablemente obligados a enviar a sus hijos a instituciones que no son de su confianza o a las que son de menos confianza que otras, se ven defraudados en su derecho y en su libertad de enseñanza respecto de sus hijos.

IV. EL ESTADO Y LA ENSEÑANZA

11. *Fundamentos y amplitud de los deberes del Estado.* — Entre los sujetos, o personas morales, que tienen aptitud para enseñar o para velar por la enseñanza, debe tenerse en cuenta ante todo, en el orden natural, el Estado. Su obligación de mirar por el bien común implica la obligación y, por tanto, el derecho de velar para que los ciudadanos reciban una acertada educación. Pero comoquiera que anteriormente al Estado existen sujetos aptos para la enseñanza, el Estado debe respetar los derechos de éstos y no anularlos ni disminuírlos. Así como el Estado tiene como función primaria el que sean respetados los derechos de los individuos en el orden natural y en el orden civil, de la misma manera debe velar para que sea respetado el derecho de los individuos y de las familias en lo que se refiere a la enseñanza. Su oficio es proteger los derechos naturales existentes, y suplir las deficiencias de los sujetos que no tengan la debida capacidad para ello, y promover la educación cuando y donde no fuere suficiente la que imparten los particulares. El Estado no debe ser absorbente, sino que debe respetar las iniciativas privadas, propulsarlas y dirigirlas.

12. *Aptitud y derechos del Estado.* — El Estado, como tal, no tiene autoridad científica; pero tiene aptitud para velar por que la ciencia sea debidamente impartida, del mismo modo que la familia, aunque no tiene autoridad científica, tiene aptitud para velar por una esmerada educación de los hijos. Por eso rechazamos la opinión de aquellos que sostienen que el Estado no debe inmiscuírse en el problema de la enseñanza. Tiene sus derechos que deben ser reconocidos por los individuos, por las familias y por las instituciones particulares, y que deben ser también por lo mismo respetados.

13. *Las tres funciones del Estado.* — De acuerdo con la finalidad del Estado, los derechos y los deberes de éste en orden a la enseñanza pueden concretarse en las siguientes funciones:

a) Garantizar la libertad de enseñanza individual, familiar y de las instituciones particulares. Ésta es la primera obligación y el primer derecho del Estado, ya que de lo contrario resultaría imposible el ejercicio del derecho natural de los ciudadanos y de la misma sociedad. Acción constructiva y no destructiva; favorecer, propiciar las iniciativas de los ciudadanos en su colaboración social y no impedirlas, destruírlas o querer absorberlas en un monopolio estatal, es lo que reclama el derecho natural de los ciudadanos y de la sociedad misma.

b) Velar por medio de una vigilancia adecuada, sin ser excesiva, para que las instituciones docentes del país desempeñen debidamente su función. Esta vigilancia del Estado debe ser compatible con la libertad de enseñanza de los individuos, de las familias y de las asociaciones particulares. Si llegase a abolir los derechos naturales de los miembros del Estado, la vigilancia sobrepasaría sus límites y se tornaría a la vez abusiva y perjudicial para la misma finalidad.

c) *Fundar instituciones propias docentes, cuando no basten las iniciativas privadas para la educación de los ciudadanos.* No faltan quienes sostengan que el Estado no debe fundar instituciones docentes oficiales. La razón de ello se basa en que resultaría impotente la escuela privada frente a la oficial porque ésta adquiere con frecuencia ciertos privilegios que le permiten desarrollarse mejor, aun cuando sus condiciones de docencia no sean ni superiores ni iguales a las de otras instituciones privadas. En esta forma el Estado, al crear instituciones docentes propias, tiende hacia un monopolio de la enseñanza, de cuyos inconvenientes debemos ocuparnos más adelante. Sin embargo creemos que no hay una dificultad básica para que el Estado funde instituciones propias con tal que respete plenamente la libertad de las instituciones privadas y de los individuos. La razón consiste en que en esta forma no se violan directamente los derechos ni de los individuos ni de la familia ni de las instituciones particulares en su libertad de enseñanza. Ésta puede continuar y puede ejercerse salvando los derechos de todos ellos siempre que se permita enseñar y recibir la enseñanza en igualdad de condiciones con las instituciones oficiales, según veremos posteriormente.

La experiencia confirma que el Estado puede sostener instituciones oficiales sin mengua de las privadas. En varias naciones sajonas junto a las instituciones oficiales, universidades, colegios secundarios, escuelas primarias y escuelas especializadas, existen instituciones docentes privadas, que se desarrollan ampliamente, y cuyas enseñanzas son ávidamente buscadas por miles y miles de alumnos. Recordemos el caso concreto de los Estados Unidos, donde aunque existen instituciones oficiales de enseñanza, sin embargo la enseñanza privada puede desarrollarse y se desarrolla eficazmente. Confesamos, sin embargo, que el ideal sería que las instituciones docentes particulares satisficieran plenamente las necesidades de la nación.

V. EL MONOPOLIO DE LA ENSEÑANZA

Por la especial importancia que reviste, debemos estudiar el caso particular de que el Estado ejerza el monopolio de la enseñanza. Este monopolio puede ser más o menos amplio, según los diversos grados:

1) Que nadie pueda enseñar sino en las escuelas oficiales y con la previa autorización oficial.

2) Que solamente estén capacitadas para dar título las instituciones oficiales.

3) Que todos los docentes tengan título oficial para la enseñanza.

4) Que las instituciones particulares deban adoptar programas impuestos por el gobierno.

Todo este tipo de monopolios oficiales parece tener algunas ventajas pero al mismo tiempo ofrece también sus desventajas. Nosotros vamos a estudiarlo primero prescindiendo de las ventajas o desventajas prácticas que ofrece y ateniéndonos simplemente a lo que debe tenerse en cuenta desde el punto de vista del derecho natural. Pero en segundo lugar también echaremos una mirada a las ventajas o desventajas que en el orden práctico pueden traer los monopolios estatales de la enseñanza, sea para los ciudadanos, sea para el país en general.

A) *El monopolio estatal y el derecho natural.*

a) Desde el punto de vista del derecho natural, el monopolio de la enseñanza suprime o limita la libertad de las instituciones particulares, de la familia y de los simples ciudadanos para la enseñanza tanto activa como pasiva. Si el Estado no permite que nadie pueda enseñar o aprender si no es en las escuelas oficiales, es evidente que la libertad de enseñar y aprender, tanto de los individuos como de las

familias respecto de sus hijos, y de las instituciones particulares, queda simplemente anulada. En esta concepción se supone que el Estado tiene derecho a privar de la facultad de enseñar y de aprender según su libre elección a los ciudadanos. Ahora bien, esta facultad es inalienable y constituye una parte de los derechos esenciales del hombre y de la familia, como hemos visto anteriormente. Si el Estado no permite que se abran sino escuelas oficiales, ¿dónde queda la libertad de los padres de familia de elegir el tipo de escuela que estimen ellos más conveniente para sus hijos? No hay posibilidad de elección, y donde no hay posibilidad de elección tampoco existe libertad.

b) Lo mismo podemos decir de cualquier otro de los monopolios que hemos indicado. Desde el punto de vista del derecho natural se coartan la libertad natural de los individuos, de las familias y de las instituciones privadas *para erigir y elegir las instituciones docentes que tengan por más aptas para sus hijos*, y en general la libertad de enseñar y de aprender en aquella forma que se juzgue más conveniente para los intereses de los ciudadanos y de las familias,

c) Si el Estado es *el único que puede dar títulos válidos* para ejercer públicamente una profesión, las escuelas privadas quedan violentadas en su situación por la inferioridad en que se las coloca respecto del Estado; la familia se halla violentada porque aun cuando creyera más conveniente elegir una institución privada para sus hijos porque en ella podrían adquirir mayor ciencia y capacitarse mejor para la vida, sin embargo, se verá privada de ella ya que necesitan sus hijos el título oficial, y por sólo el título, cosa que no influye en la formación moral e intelectual del alumno, la familia se verá obligada a enviar sus hijos a las instituciones oficiales.

d) Si solamente pueden enseñar *los que tengan título oficial del Estado*, que es el único que tendría la capacidad

de darlos, obliga a que todos los maestros y alumnos se acomoden a sus puntos de vista.

e) Finalmente, el monopolio *respecto de los programas, del horario y de las clases,* impone determinado sistema pedagógico para toda la nación, coartando las iniciativas y los derechos particulares a impartir la enseñanza en aquella forma que juzguen más conveniente para el bien de los alumnos.

f) Las *iniciativas y el progreso de la pedagogía* quedan extraordinariamente limitados a los investigadores y a los organismos oficiales.

Todos estos monopolios van directamente contra el derecho natural, contra la libertad particular y aun contra el progreso mismo de la enseñanza, como vamos a ver a continuación.

B) *Inconvenientes prácticos del monopolio estatal.*

Entramos, pues, en el examen de las ventajas o desventajas que implica el monopolio de la enseñanza, aun prescindiendo de su incompatibilidad con el derecho natural.

a) En primer lugar una de las ventajas principales de la enseñanza consiste precisamente en que el mayor número posible de los ciudadanos tengan libre acceso a las clases y a las posibilidades de su formación intelectual. Ahora bien, el monopolio, en cualquier orden en que se le considere, no hace sino *limitar el campo y el número de los maestros y disminuír el interés de los alumnos.* La experiencia confirma que en aquellas naciones en que no existe el monopolio escolar el progreso de la enseñanza, de las instituciones científicas y de los centros de investigación, la amplitud y el número de las escuelas secundarias y primarias, es mucho mayor y más floreciente. Recordemos el caso de varias naciones sajonas en las cuales la enseñanza universitaria, se-

cundaria y primaria está evidentemente más desarrollada que en las naciones en que existe el monopolio estatal.

b) Cuando el monopolio existe, y en el grado en que existe, *se elimina la posibilidad de un verdadero estímulo* entre los diversos centros de enseñanza. Es precisamente la eliminación del estímulo lo que determina el descenso del nivel educacional de las naciones en que existe el monopolio estatal.

c) Otra de las desventajas de la oficialización de la enseñanza consiste en que *no se cultivan las vocaciones puramente educacionales*, como sucede en un clima en que la libertad de enseñanza deja margen a las iniciativas particulares. No solamente pasa el maestro a ser uno de tantos funcionarios públicos, sino que la inmensa mayoría de ellos saben que entran simplemente dentro de la maquinaria docente del Estado, y que no tienen otra misión que amoldarse a programas, a materias y a sistemas ya hechos.

d) Todo esto hace que el interés mismo de la nación, a la vez que *el progreso de la ciencia y de la cultura, estén contra el monopolio estatal* de la enseñanza. Y que el bien público reclama, no solamente por el mismo derecho natural, sino por los inconvenientes que de hecho resultan de la supresión de la libertad de enseñanza en mayor o menor grado, que tanto los particulares como las instituciones puedan libremente desenvolver su actividad educacional con aquella mínima intervención del Estado que es indispensable para evitar los abusos o las deficiencias contraproducentes en las instituciones privadas de enseñanza.

VI. El Estado y la libertad integral de enseñanza

Hemos visto que el monopolio escolar del Estado no solamente va contra el derecho natural, sino que implica graves perjuicios para la enseñanza y para la cultura de la

nación en general. Pero comoquiera que alguna intervención del Estado deba admitirse en orden a la enseñanza es necesario atender a todos aquellos requisitos que, supuesta cualquier clase de intervención del Estado, deben quedar simplemente a salvo para que la libertad de enseñanza no se halle realmente perjudicada.

14. *Libertad en la organización interna.* — En primer lugar, para que la libertad de enseñanza sea verdaderamente integral cada institución, como cada particular, debe tener libertad para determinar su propio ciclo de estudios, sus programas, sus textos, profesores, horarios y exámenes. Dentro de lo que la moral, la higiene y el orden público permiten, cada una de las instituciones debe tener campo abierto para sus iniciativas docentes, estableciendo su propio sistema pedagógico en todos sus aspectos. Sólo así es posible que florezcan iniciativas saludables de las cuales puede esperarse el mayor progreso en la educación.

15. *Capacidad para dar títulos válidos.* — Pero además es indispensable que todas las instituciones que cumplan los requisitos elementales, exigidos por el Estado para una institución de enseñanza cualquiera, estén capacitadas para poder dar títulos públicamente válidos, y para establecer la forma y clasificación en los exámenes, independientemente de las instituciones docentes oficiales que existan.

Los dos requisitos previos que acabamos de indicar, posibilidad de establecer un ciclo propio de estudios y exámenes. y capacidad para otorgar títulos que permitan el ejercicio público de sus funciones (bachiller, abogado, médico, ingeniero, etc.), son indispensables para que pueda hablarse simplemente de libertad de enseñanza en un país. Si esto no existe, el monopolio actúa sobre las partes más vitales de la libertad de enseñanza, y ésta queda sensiblemente reducida y menguada. No basta, pues, que puedan

erigirse escuelas o instituciones docentes especializadas para que se hable de libertad de enseñanza, si estas instituciones particulares deben estar sometidas a las instituciones oficiales con la obligación de seguir al pie de la letra sus programas y de pasar por el examen de la institución oficial.

VII. REPARTICIÓN PROPORCIONAL DEL PRESUPUESTO ESCOLAR

Pero hay otro aspecto (aun supuesta la libertad de enseñanza en el ciclo de estudios, en el examen y en la capacidad de otorgar títulos), que constituye a la vez un grave peligro para una verdadera libertad de enseñanza, aunque sólo sea indirectamente, y una evidente injusticia en la repartición de los beneficios y de las cargas de los impuestos públicos.

16. *Fundamentos de justicia.* — Si el Estado tiene un presupuesto de enseñanza, dicho presupuesto en justicia no puede ser destinado exclusivamente a las instituciones oficiales, sino que debe ser proporcionalmente distribuído entre todas las instituciones docentes del país que cumplan con un mínimum elemental de las condiciones de aptitud, de higiene y de moralidad requeridas para una institución docente. Es verdaderamente un problema difícil de entender para muchos, pero cuya solución es muy clara y muy limpia cuando se consideran atentamennte todos sus términos. Si un padre de familia paga al Estado un impuesto que ha de ser destinado al presupuesto escolar de la nación, es para beneficiarse él mismo también como ciudadano del impuesto que paga al Estado. Es para que pueda tener facilidades de educar a su hijo en la forma que juzgue más conveniente para el bien de su hijo, bien que como padre de familia tiene el deber y el derecho de procurar. Si ese

impuesto pagado por el padre de familia, pasa simplemente a beneficio de las instituciones oficiales, dicho contribuyente se ve obligado a beneficiarse de su impuesto solamente en las escuelas del Estado; y si éstas no son de su agrado se ve en la obligación o bien de enviar contra su voluntad a su hijo a las escuelas oficiales, y con esto se ve violada su libertad de enseñanza, o bien de contribuír nuevamente con doble impuesto, pagando la educación de su hijo en una institución privada. Es decir, que el Estado, que sostiene escuelas oficiales con un presupuesto oficial de enseñanza pone al ciudadano en la disyuntiva de enviar a sus hijos a la escuela oficial tanto si le gusta como si no le gusta, o de pagar una doble contribución en el caso de que quiera enviar a su hijo a una escuela no oficial.

De aquí se deduce que la consecuencia lógica está en que el presupuesto escolar sea repartido proporcionalmente entre todas las instituciones docentes del país que demuestren verdadera capacidad para cumplir las funciones de la docencia. Sólo en este caso el contribuyente, que da su dinero al Estado, queda beneficiado equitativamente, recibiendo a cambio de su contribución la posibilidad de educar a su hijo en aquel establecimiento que sea más de su agrado, sin necesidad de reagravar su propio presupuesto. Si los ciudadanos contribuyen a la educación del país es para poderse beneficiar de su propia contribución al bien común, como sucede con todas las demás contribuciones de los ciudadanos a los gastos públicos del Estado.

17. *La situación del Estado.* — Suele decirse que en esta forma el Estado se vería obligado a mantener las escuelas oficiales y las escuelas privadas. El Estado no tiene obligación de mantenerlas, ni de crear escuelas oficiales cuando sólo existen las privadas y ni aun de tener un presupuesto escolar cuando los particulares cumplen debidamente con su misión de enseñar. El Estado puede crear escuelas

oficiales cuando las privadas no sean suficientes. Pero en el caso de que ello suceda el presupuesto escolar no debe volcarse con exuberancia en las instituciones oficiales, creándoles una situación de privilegio tal que sea necesario un dispendio extraordinario de los particulares para poder sostener integralmente las instituciones privadas. En este caso los particulares que quieran enviar a sus hijos a las instituciones privadas, de acuerdo con el uso de su libertad de enseñanza, se ven obligados a pagar la doble contribución, contra todo derecho.

Si el Estado favoreciese las instituciones privadas éstas florecerían en mayor número y en mayor calidad todavía, como sucede en los países en que existe la repartición proporcional del presupuesto escolar. Y entonces, lejos de agravarse la economía del Estado, se simplificaría, pues no tendría necesidad de montar en tan grande número escuelas oficiales con el enorme gasto que ellas suponen para el presupuesto del Estado.

VIII. REPRESENTACIÓN PROPORCIONAL EN LA DIRECCIÓN DE LA ENSEÑANZA

Otro aspecto, que es necesario considerar, tanto desde el punto de vista de la libertad de enseñanza como también de la justicia social, es el de la influencia que deban tener los particulares y las instituciones privadas de la enseñanza en la marcha general de la enseñanza en un país. Lo más obvio, desde el punto de vista de una justa distribución social de la responsabilidad ciudadana, es que no solamente las instituciones oficiales docentes, sino también las particulares tengan una representación proporcional en los organismos directivos de la enseñanza de la nación. Sólo así, como hemos indicado, se salva la verdadera justicia social y la verdadera libertad de enseñanza.

18. *Fundamentos de justicia.* — En primer lugar se salva la justicia social. Porque dentro de una concepción verdaderamente democrática de la sociedad, todos los ciudadanos tienen por igual el derecho a ser representados en las instituciones oficiales. Ahora bien, si las instituciones particulares quedan excluídas de los organismos directivos de la enseñanza nacional, quedan en la única opción de admitir resoluciones impuestas a ellos sin que se les haya dado la debida ocasión de ser atendidos en sus justas demandas. En esta forma el Estado puede obrar autoritariamente, imponiendo a la mayoría de la nación programas, directivas y resoluciones, sin haberse tenido en cuenta el parecer de aquellos que están actualmente en el ejercicio de las funciones docentes para dar su voz y su voto en los problemas educacionales.

19. *Una vez más, la verdadera libertad.* — Pero no solamente es antidemocrática la exclusión de las instituciones privadas de los organismos directivos de la enseñanza, sino que por este medio queda una vez más coartada la libertad de los educadores, y consiguientemente también de los educandos y de los padres de familia. Efectivamente, si solamente los organismos oficiales, o los empleados oficiales del Estado, tienen la voz y el voto en la resolución de los problemas educacionales del país, las instituciones privadas docentes se ven coartadas en su libertad de estudiar y adoptar nuevas iniciativas, ya que se ven en la obligación de amoldarse a las prescripciones del Estado. Ahora bien, en esta forma sólo es posible en una nación el tipo de escuela que se acomode a las normas directivas oficiales. Y tanto los educadores como los educandos y sus familias quedan privados de la libertad de instituír otro tipo de enseñanza.



PARTE TERCERA

LA ENSEÑANZA RELIGIOSA

Observación previa

Hemos expuesto en la primera parte los fundamentos filosóficos que deben tenerse en cuenta en la solución del problema de la libertad de enseñanza. En segundo lugar hemos estudiado el problema de la libertad de enseñanza en general, tanto en lo que se refiere a los particulares como al Estado. Debemos ahora entrar en la última parte de nuestra exposición y estudiar el aspecto de la enseñanza religiosa. Este aspecto está a la vez relacionado con el problema general de la libertad de enseñanza y con el problema general de la religión. Debemos, pues, ocuparnos integralmente de ambos.

Pero ya nos hemos referido anteriormente al problema de la religión en general, y por ello remitimos a nuestros lectores a las conclusiones a que llegamos al fin de la primera parte. De aquellas conclusiones se desprende que el Estado no puede ser indiferente al problema de la religión, y, por lo tanto, tampoco al de la enseñanza. Particularicemos ahora los siguientes puntos:

I. LAS CONFESIONES RELIGIOSAS

1. *Su derecho natural.* — Desde el punto de vista del derecho natural, las instituciones religiosas en sus diversas manifestaciones, deben tener el mismo derecho de libertad de enseñanza, por lo menos, que cualesquiera otras instituciones particulares. Prescindiendo de la existencia de una religión positiva que se presentase como la única verdadera, el Estado debería autorizar a todas las agrupaciones religiosas, que se formasen, para impartir la enseñanza religiosa en particular y aun en general toda clase de enseñanza.

En virtud de este derecho natural cualquier Iglesia puede fundar instituciones docentes, aun en materias que no son específicamente religiosas. Basta que sus miembros o los maestros que ellos exigen tengan la debida capacidad para impartir la enseñanza.

Las dificultades que suelen presentar algunos contra las instituciones religiosas para que puedan impartir la enseñanza religiosa se reducen a dos:

2. *Su aptitud para la enseñanza y la investigación científica.* — Primera, que una Iglesia en cuanto tal solamente tiene autoridad religiosa, y no autoridad científica, artística o técnica, etc. Pero esta dificultad carece de valor a la luz de la teoría y de la práctica. Si es cierto que una Iglesia en cuanto tal no tiene autoridad en materias extraconfesionales, no es menos cierto que un hombre puede a la vez ser religioso y poseer gran capacidad científica; y de la misma manera una institución o una Iglesia puede tener a la vez que su autoridad confesional la capacidad de organizar, de dirigir y de llevar hasta el máximo progreso instituciones científicas y culturales. ¿En virtud de qué principio debe privarse a la sociedad de que tal capacidad sea ejercida? ¿En virtud de qué principio puede privarse a esa institu-

ción, o a los miembros de ella, de enseñar la ciencia, de investigar y de adelantar, si tienen para ello aptitud y medios suficientes? La experiencia misma confirma que frecuentemente han sido instituciones religiosas las que han florecido y las que han ido al frente de la investigación científica y las que han propulsado la docencia tanto en la enseñanza primaria y secundaria como universitaria y especializada. El número abundante de sabios religiosos: astrónomos, historiadores, biólogos, químicos, matemáticos, filósofos y también de los artistas religiosos, manifiesta evidentemente que no solamente no está reñida la aptitud para la ciencia y la educación con la religión, sino que es ésta un clima muy favorable para la investigación científica y para la dedicación que el educador exige en sus funciones de enseñar.

3. *El derecho a enseñar la religión.* — La otra dificultad se refiere a la circunstancia de que frecuentemente el educador religioso, sea cual fuere su religión, suele hacer apologética. Es decir, que el educador religioso siempre aprovecha su condición de educador para enseñar al mismo tiempo su religión. Esta dificultad sólo puede tener fuerza para aquellos que no admiten el valor de la religión. Ahora bien, en realidad si uno no admite el valor de la religión puede para sí mismo o para sus hijos excluír la enseñanza religiosa. Pero ¿con qué derecho pretende excluírla para los demás? ¿No es esto una imposición autoritaria de su voluntad contra la libertad de los otros? Si existen alumnos para quienes la religión no solamente es un valor, sino el primer valor humano; si existen padres de familia para quienes la educación religiosa de sus hijos es la principal preocupación, ¿por qué se les debe prohibir que eduquen religiosamente a sus hijos y que los envíen a escuelas donde se los educa en la religión con intensidad? ¿No es esto el totali-

tarismo más crudo, aplicado a la más sagrada de las libertades, la de la conciencia?

Asimismo, si existen educadores, hombres de gran cultura, y de gran autoridad científica, que han estudiado más detenidamente el problema religioso y han visto y sentido su trascendencia para el hombre, ¿por qué se les ha de impedir que al enseñar la ciencia, expongan también sus ideas sobre la religión? En verdad que este pecado sería tan grave como el del profesor de matemáticas que tiene a la vez una gran cultura artística y que en sus clases de matemáticas hace oportunamente referencias al arte y a su historia.

Pero en este caso la instrucción religiosa que imparten algunos educadores religiosos al enseñar las ciencias se refiere precisamente a un punto integral de la vida humana, y por ello con más justificada razón puede hacer el profesor de ciencias en general sus referencias y sus aplicaciones al problema religioso.

4. *La religión en relación con la ciencia, las artes, la cultura. La unidad del saber humano.* — Más todavía, desde el punto de vista filosófico no hay ningún principio tan evidente como el de la íntima unidad que abraza todos los conocimientos del hombre, todas las ciencias, todas las artes y todas las manifestaciones de la cultura entre sí. Ahora bien, una de las principales manifestaciones de la cultura humana ha sido de hecho, y aun teóricamente lo es para muchos sabios y filósofos, la religión. Ella es precisamente en su estudio científico la que vincula y da unidad y sentido trascendente a toda actividad y a toda la ciencia humana. Desde el punto de vista especulativo el problema de Dios está íntimamente vinculado a todos los problemas de la ciencia. ¿Qué extraño que el educador religioso haga resaltar ese vínculo? No solamente puede hacerlo, sino que en muchas ocasiones debe hacerlo, no ya como religioso, sino también como hombre de ciencia, para poder dar una solu-

ción última y definitiva sobre muchos problemas científicos y filosóficos.

Más bien faltan a un deber, o quedan más acá de las legítimas aspiraciones de la inteligencia humana, aquellos educadores que excluyen sistemáticamente la religión y Dios, no digo ya de la escuela, sino de la enseñanza de las disciplinas que no son estrictamente religiosas.

Creemos que la virtud está en el justo medio. Faltan ciertamente los educadores religiosos que *extreman* la nota religiosa al dar la enseñanza científica. Pero falta mucho más aquel educador que excluye positivamente toda referencia a Dios y a la religión de la enseñanza que imparte a sus alumnos.

II. La enseñanza de la religión

Estudiemos ahora el problema de la enseñanza de la religión. No solamente sería contra la libertad humana y contra la libertad de enseñanza en particular el prohibir la enseñanza de la religión, sino que implica la prohibición de enseñar una de las materias que son *más esenciales para el hombre y para su cultura.* El hombre es esencialmente religioso. El problema religioso se plantea naturalmente al hombre y debe resolverlo. ¿Por qué no se ha de permitir al hombre la libre investigación del problema religioso y la enseñanza de las conclusiones a que ha llegado al respecto? Sería, pues, atentatorio a la libertad de enseñanza y a la cultura humana el prohibir lisa y llanamente la enseñanza de la religión. Y sería más atentatorio contra la cultura y el bien del alumno, dejándolo sin guía en tan grave problema.

5. *Escuchemos, no a un eclesiástico, sino a un filósofo.* — Anteriormente nos hemos referido a los resultados a que llegó Max Scheler, uno de los más célebres filósofos contem-

poráneos, en su investigación filosófica sobre la religión. Los que están empeñados en imponer una enseñanza laica a todos los niños, excluyendo de la escuela la enseñanza religiosa, deberían reflexionar sobre esta página, que trascribimos, escrita con la mayor sinceridad y visión profunda de la esencia del hombre no por un eclesiástico, sino por un auténtico filósofo. Después, tal vez, descubrirán la enormidad y la inhumanidad cometida con el niño, cuando se le ofrece una escuela que no le enseña nada de religión. Esto es mucho peor que negar al niño en la escuela la enseñanza de la educación, la moral o la higiene.

"Siempre que el hombre se siente removido y conmovido hasta en su último fondo por cualquier cosa —sea por el placer o el dolor—, no puede huír esa hora sin que el hombre levante sus ojos interiores espirituales a lo eterno y a lo absoluto y lo anhele en voz alta o baja, secretamente o en la forma de un grito aunque sea inarticulado. Pues en la totalidad indivisa de la persona y en el núcleo de la persona humana —no como cada esfera cultural particular en una de las funciones, dotes, necesidades parciales de la persona, ni en las capas superficiales de la corriente psíquica— reside en lo más profundo de nosotros aquel maravilloso resorte, en circunstancias usuales y regulares inadvertido y desatendido la mayoría de las veces, que siempre actúa constantemente para elevarnos a lo divino, por encima de nosotros mismos y más allá de todo lo finito. Si un suceso tal, que despierta el núcleo del alma humana y suelta ese resorte con su actividad ascensional, hiere no sólo el alma individual en la muda soledad de sus penas y luchas, sino a la comunidad; si hiere a toda esta comunidad universal articulada en pueblos, que no tiene ya por encima de sí más que a su Dios; si la hiere como nunca hirió aún un suceso histórico, hasta ahora, a la Humanidad *entera*; si ese suceso está además tan increíblemente lleno de pena, muerte y lágrimas como lo ha estado esta guerra, entonces se puede

esperar que el grito que pide una renovación religiosa resuene por el mundo con una potencia y una fuerza como no había ocurrido desde hace ya siglos". *Lo eterno en el hombre*, cap. 1. Trad. de la revista Occidente, Madrid.

Pero vengamos a otro problema íntimamente relacionado con la enseñanza religiosa.

III. La escuela oficial neutra o laica

Pero en el caso de que el *Estado* funde escuelas propias, ¿deberá también permitir que se enseñe en ellas la religión y aun prescribirlo? He aquí un problema que ha sido muy discutido y que nosotros debemos resolver simplemente a la luz del derecho natural.

Si el Estado funda escuelas, es evidente que sería una falla de las escuelas oficiales el que en ellas se prescindiera *de uno de los problemas que más interesan al espíritu humano*, cual es el problema religioso.

6. *La defensa de la escuela laica.* — *a*) Se ha insistido en que si el Estado funda escuelas en las que se enseñe la religión, obliga a las familias que no quisieran dar instrucción religiosa a sus hijos a que la reciban. Por eso lo más obvio sería que en las escuelas oficiales se mantuviese la enseñanza al margen de toda religión, que se abstuviesen de la enseñanza religiosa, es decir, que fueran lo que se llama neutras o laicas. De esa manera se respetaría la libertad de los padres que no quieren dar enseñanza religiosa a sus hijos.

b) También se insiste en que es contra la libertad del niño enseñarle la religión, determinándolo ya, antes de que él pueda discernir suficientemente sobre lo que se le enseña, por el camino de la religión.

Las fallas de la escuela laica. — Sin embargo, la escuela neutra o laica, bien considerada, es una traba para la libertad de enseñanza y de conciencia, tanto para las familias como para los niños, y una lamentable y abusiva manifestación del autoritarismo estatal.

a) En primer lugar, negar sistemáticamente al niño la enseñanza de la religión en una escuela, es decirle *con los hechos* que la religión no tiene la importancia de las otras materias que se le enseñan en la escuela. Esto hace de la escuela neutra o laica *una escuela de ambiente desfavorable para la religión.*

b) Sin embargo, es esto lo de menos. Lo más importante es que *va precisamente contra la libertad de enseñanza y contra la conciencia religiosa de los padres y de los alumnos.*

Efectivamente, si dentro de la nación existe por lo menos una minoría apreciable de alumnos y de familias a los que interesa la enseñanza religiosa, el Estado tiene la obligación de permitir que en las escuelas oficiales, a las que asisten dichos alumnos, se imparta la enseñanza de la religión. Lo contrario sería evidentemente contra la libertad de enseñanza para los hijos y para los padres, deseosos de darles a ellos una enseñanza religiosa.

7. *La escuela oficial religiosa y el respeto de todas las libertades.* — Cuando no es una mínima parte de los ciudadanos, sino que la inmensa mayoría desea la enseñanza religiosa, el respeto a la libertad exige que las escuelas que el Estado funda, a las que ha de asistir un alumnado en su casi totalidad confesional, *sean también escuelas confesionales*; la libertad de las minorías queda respetada dejando a la opción de los padres de familia no creyentes, que a sus hijos se les dé o no la instrucción religiosa.

Es verdaderamente digno de notarse que se excluya la enseñanza religiosa en nombre de la libertad, cuando es

precisamente en nombre de la libertad misma en el que se debe dar y facilitar la enseñanza religiosa a todos los que la deseen.

8. *Los maestros no creyentes.* — Se ha dicho que si en las escuelas oficiales del Estado se imparte la enseñanza religiosa, los maestros no creyentes se ven en la obligación de enseñar ellos la religión o de renunciar a sus puestos, creándoseles una situación violenta. Pero es ciertamente invertir el orden de las cosas el de subordinar la libertad y la enseñanza de los alumnos a la libertad del maestro. La escuela no tiene como finalidad al maestro y a sus necesidades, sino al alumno. No se trata de formar al maestro ni de darle los medios de vivir, sino de educar y de enseñar debidamente a los alumnos. Si, pues, la inmensa mayoría de los alumnos de una nación desean la enseñanza religiosa, los maestros deben acomodarse a ello o de lo contrario deben abstenerse de ejercer sus funciones en escuelas que por la misma naturaleza de las cosas y por derecho natural de los alumnos deban ser confesionales.

IV. La escuela laica y la democracia

9. *Una de las libertades más sagradas.* — Este aspecto de la enseñanza religiosa en las escuelas oficiales es aún más digno de notarse si nos situamos en el plano de *una concepción social, auténticamente democrática.* Dentro de la democracia es necesario dar opción a todos los ciudadanos al ejercicio de su justa libertad en todos los órdenes. Y una de las libertades más sagradas es la libertad de enseñanza y la libertad de conciencia. Ahora bien, los ciudadanos de conciencia religiosa tienen derecho a que se les atienda en este aspecto, y a que, por tanto, aquellas escuelas oficiales a las que han de enviar a sus hijos no violenten la

conciencia de éstos, negándoles la enseñanza religiosa, sino que les den la formación integral que ellos desean para sus hijos.

10. *La auténtica libertad de enseñanza y de conciencia en la escuela.* — Y no satisface suficientemente el que dé la religión en horas extraordinarias fuera de las clases. Es ésta una manera menos deficiente de componer la escuela oficial con la enseñanza religiosa; pero carece de verdadera eficacia la enseñanza religiosa que queda relegada a un horario extra de clases. Para satisfacer plenamente la enseñanza religiosa y la libertad de enseñanza a este respecto, es necesario que la enseñanza de la religión esté incluída en el horario oficial y con la importancia que ella se merece. La conciencia religiosa de las familias no puede quedar satisfecha con ese tipo de enseñanza que aisla la religión del resto de la vida intelectual. Más aún, es necesario que la misma escuela esté imbuída de ambiente religioso, ya que de lo contrario no se puede formar bien la conciencia religiosa del niño; toda la enseñanza y toda la organización de la escuela, maestros, programas y libros en cada disciplina deben estar imbuídos del espíritu religioso, de suerte que la religión sea verdaderamente fundamento y corona de toda la instrucción, en todos los grados, no solamente en el elemental sino también en el medio y en el superior.

Se nos dirá, tal vez, que somos demasiado exigentes en este respecto. Sin embargo, deseamos limitarnos en nuestras exigencias al más estricto *derecho natural.* Si verdaderamente el alumno o los que tienen el cuidado de él y su máxima responsabilidad, cuales son las familias, *desean una formación auténticamente religiosa,* no puede satisfacer a sus deseos si no es por medio de *la escuela íntegramente religiosa.* No se trata de convertir la escuela en una Iglesia. Pero se trata ciertamente de que la enseñanza se imparta

de acuerdo con los principios religiosos, y en un ambiente religioso.

11. *¿Hasta qué punto puede y debe ser religiosa la vida de la escuela?* — Más aún, si la escuela debe dar al alumno *una educación integral*, no puede descuidar la misma educación religiosa, y por ello la vida de la escuela debe ser una vida religiosa en el sentido en que debe serlo la vida humana. No es preciso que un hombre esté continuamente rezando para que sea religioso. Basta que en los momentos más importantes de su vida levante su alma a Dios, y que practique de cuando en cuando los actos religiosos correspondientes, para que podamos decir que su vida es la de un hombre religioso, aun cuando la pase sumergida en asuntos de comercio, de política o de otra naturaleza. Lo mismo podemos decir de la escuela. No es necesario ni mucho menos, ni tampoco conveniente, que se dedique la escuela a los actos de religión. Pero sí que en los momentos culminantes de la vida de la escuela se invoque a Dios; que se enseñe la religión; y que finalmente al enseñar las otras materias no haya nada contra la teoría, la práctica y el espíritu de la religión.

Sólo así se satisfará el derecho y el deseo de aquellas familias y de aquellos alumnos que aspiran a la libertad de enseñanza en materia de religión.

12. *El caso del Estado en que hay mayoría confesional.* — Cuando un Estado, en que la inmensa mayoría del pueblo es católico, impone la escuela oficial neutra a la que ha de asistir necesariamente la mayoría del pueblo, que no tiene otros medios de educar a sus hijos, violenta las conciencias de los ciudadanos y atenta contra su libertad en una disposición que es lo más opuesta a la verdadera concepción democrática de la sociedad. Tal actitud, aunque sea adoptada por un gobierno o por un partido político que se llama

democrático, sólo es lógica dentro del espíritu más riguroso de un totalitarismo, que llega hasta desconocer los más justos y sagrados derechos de los ciudadanos.

13. *Apliquemos sinceramente los principios democráticos.* — Debemos ser consecuentes y sinceros en la aplicación de los principios democráticos. Creemos que en este respecto la llamada "tradición liberal" tiene mucho de totalitarismo y de estatismo, que sería necesario depurar. La verdad es que en el caso concreto de la libertad de enseñanza, de la escuela laica o de la escuela religiosa, ciertamente no ha sido la tradición liberal ningún modelo de genuina democracia.

Según los principios democráticos, la determinación de la mayoría es la que decide sobre los problemas vitales y generales de un país. República o monarquía, federalismo o unitarismo, política de tal o cual género, incluso en el orden de la enseñanza, debe ser determinada por la libre voluntad de la mayoría de los ciudadanos.

Las minorías deben reconocer en esta parte el derecho de las mayorías, pero a su vez tienen también el derecho de que sean respetadas sus libertades y derechos esenciales propios de toda persona humana, tales como la libertad de trabajo, la libertad de palabra, la libertad de conciencia, la libertad de asociación, el derecho a los medios de una vida humana digna, la participación proporcional en la vida del país, etc., etc.

Cuando en un país está en pugna la voluntad de la mayoría y de la minoría, es aquélla la que, en virtud de los principios democráticos, decide la cuestión. Si entra en juego alguno de los derechos esenciales de la minoría, se lo considera también, pero no por eso deja de tener la decisión en el problema general del país la voluntad libre de la mayoría.

Vengamos ahora al caso concreto de la enseñanza de la religión en la escuela, incluso en la escuela oficial del Estado.

Los principios democráticos piden que esa escuela no sea laica, sino que imparta la enseñanza de una religión determinada, sea ésta cualquiera, cuando la mayoría del país desea una escuela de ese tipo. De lo contrario, la minoría impondría su voluntad a la mayoría. Efectivamente están aquí en juego dos voluntades: la de una mayoría que desea una escuela con enseñanza religiosa determinada y la de una minoría que desea una escuela laica. ¿Cómo tendrá que ser la escuela oficial en tal país? Parece que una aplicación sincera de los principios democráticos exige que se cumpla simplemente la voluntad de la mayoría.

Pero las minorías tienen el derecho a que se respete su voluntad, que en este caso se roza con una libertad sagrada, la libertad de conciencia. Ciertamente que las mayorías no pueden imponer a las minorías una escuela religiosa si éstas no la quieren. Sería esto echar por tierra los más elementales principios democráticos, o aplicarlos tanto cuanto a uno le convienen.

Queda, por tanto, como única solución la de considerar en alguna forma, la mejor posible, el derecho de las minorías, *ya sea creando para ellas escuelas especiales laicas*, enteramente a gusto y satisfacción de los que defienden esas escuelas, o bien eximiéndolos de la enseñanza religiosa si son una minoría tan insignificante que no vale la pena crear para ellos escuelas especiales.

Creemos que ésta es una aplicación leal y sincera de los principios democráticos. Y hacemos notar que no hemos hablado de catolicismo ni de Iglesia Católica, porque estos principios lo mismo se aplican a una mayoría católica que mahometana, o budista, o confucianista.

14. *La libertad de las minorías.* — Pero se nos dirá que en esta forma se impone cierto sacrificio y se sitúa en cierta desventaja a las minorías. Si éstas constituyen un número suficiente para que el Estado les construya escuelas propias, en nada pueden quejarse y se atienden plenamente todas sus exigencias. Si el Estado les concede el derecho de poder edificar y organizar escuelas propias laicas, están también debidamente considerados sus derechos. Pero si ellos son tan pocos en número que ni hay razón suficiente para que el Estado les construya escuelas laicas para ellos, ni a su vez ellos se consideran capacitados para organizar esas escuelas, entonces la única solución posible es la de la escuela única religiosa, en la que se da opción a los que no deseen la enseñanza religiosa, para que prescindan de ella.

Ciertamente que en este último caso las minorías no están en tan buenas condiciones como la mayoría. Evidentemente que resulta algo anormal y violento que un niño tenga que retirarse de la escuela cuando se enseña la religión, y que tal vez algún padre que hubiera enviado a su hijo a una escuela laica, no tendría o valor o mayor interés en que, puesto que va a una escuela religiosa, deje de aprender la religión. Pero si esto representa un sacrificio para la minoría, ¿no sería un sacrificio mayor imponer lo contrario a toda la mayoría? Entre un sacrificio de unos pocos, que en algo ceden de su libertad, y un sacrificio de muchos que en todo deben ceder de su libertad, ¿qué es lo que razonablemente, según el derecho natural, y según los más claros principios de la democracia, corresponderá elegir?

Pero cuando la mayoría es tal que llega a un noventa y más todavía por ciento, ¿quién puede dudar de que es a los derechos de esta inmensa mayoría a la que hay que atender directamente, frente a los derechos de una pequeña minoría? ¿Qué significa la situación un poco violenta de estos pocos, a los que sin embargo se les concede el derecho de prescindir de la enseñanza religiosa, y por lo tanto se

les respeta esencialmente su libertad de conciencia?, ¿qué significa, decimos, este sacrificio frente al que representaría el ir directamente contra la conciencia del noventa por ciento de los alumnos y de sus familias?

V. LA LIBERTAD DE CONCIENCIA Y LA ESCUELA LAICA

15. *Libertad de conciencia y democracia.* — La libertad de conciencia es sin duda una libertad sagrada que nosotros somos los primeros en desear que sea inviolablemente respetada por todos. Pero veamos cuáles son los verdaderos derechos y la verdadera libertad de conciencia, en el caso de la enseñanza religiosa, en especial ante la escuela laica.

¿Qué es, efectivamente, lo que quieren los defensores de la escuela laica? Que en ella se prescinda de la religión. Esto es lo que a ellos les parece razonable según su conciencia. Para ellos enseñar la religión en la escuela es una violación de la libertad de conciencia de aquellos que quieren simplemente la escuela laica.

Pero ante esta libertad de conciencia, está también otra libertad de conciencia, la de aquellos que creen no poder admitir en conciencia una escuela laica ni para sí ni para sus hijos. Se sentirán ofendidos, sentirán violada su libertad de conciencia si asisten ellos o si envían a sus hijos a una escuela donde no se les enseña religión. Tienen y sienten sinceramente como una obligación religiosa ante Dios y ante su conciencia, el deber de educar religiosamente a sus hijos, y están sinceramente convencidos de que esto no lo conseguirán plenamente sino en una escuela religiosa.

Ahora bien, encontramos aquí nuevamente en juego la libertad de conciencia de unos frente a la libertad de conciencia de otros. Si se trata de determinar las características de la escuela oficial de un Estado, ¿quién lo debe decidir según los principios democráticos? La mayoría. Y si

esta mayoría es de un noventa contra un diez por ciento, no cabe lugar a dudas de la evidente aplicación de la democracia.

Imaginemos lo que sería lo contrario. Los que pretenden la escuela laica quieren *para todos* la escuela que ellos creen buena. ¿No es esto una imposición totalitaria?

Los que pretenden la escuela religiosa quieren *para sí* la escuela religiosa y para los demás la escuela laica. ¿No es esto un verdadero respeto de la libertad de conciencia de las mayorías y de las minorías? ¿No es acaso lo más conforme con la libertad de conciencia de cada grupo, sea católico, sea budista, adore al sol o a las vacas, o sea ateo profesional, que tenga aquella escuela que esté de acuerdo con su conciencia?

La conciencia de los padres y madres de familia católicos, hablando determinadamente de la mentalidad y del espíritu católico, no puede estar tranquila con una escuela laica para sus hijos. ¿Cómo puede el Estado violentar la conciencia de ellos obligándolos de hecho a que sus hijos asistan a la escuela laica del Estado (porque la mayoría no puede pagar la enseñanza en escuelas particulares) o el sacrificio que para la mayoría supone el que sólo muy imperfectamente se les enseñe a su hijo la religión en horas fuera de clase, y como secundariamente? Esto es una violación de la libertad de conciencia de los católicos. Los defensores de la escuela laica estarán empeñados en imponer a los católicos esta violación. ¿Es esto respeto a la libertad de conciencia? Y cuando los católicos son un noventa por ciento y más, ¿es una leal aplicación de los principios democráticos el querer para todos la escuela que sólo satisface la libertad de conciencia de una minoría?

16. *La escuela laica ¿es verdaderamente neutra?* — Pero por desgracia todavía la escuela laica, tal como la pintan sus defensores, nunca acaba de llegar a ser una escuela

verdaderamente laica y neutra (que aun así, como hemos visto, es simplemente inadmisible para una conciencia católica, pues los católicos también tienen derecho a su libertad de conciencia) sino que esta escuela laica o neutra es frecuentemente irreligiosa. Y esto según la descripción misma que nos hacen los defensores sinceros de una escuela laica y verdaderamente neutra. Escuchémoslos a ellos mismos, aun cuando estamos muy lejos de querer polemizar.

Confiesan por una parte que no quieren una escuela atea, sino tolerante con todas las creencias, laica, neutral en materia religiosa; escuchémoslos: "¿Qué pedimos?; no la escuela atea, como dicen sofísticamente, sino la escuela laica, neutral en materia religiosa, tolerante con todas las opiniones. Que cada hogar eduque a sus hijos según las propias creencias, y que la gran escuela primaria argentina creada por la ley 1420, no imponga ninguna creencia determinada".

He aquí una clara confesión y un deseo sincero de neutralidad religiosa en la escuela. Pero en la práctica, ¿cómo va a ser posible esta neutralidad? El maestro ¿podrá abstenerse de hablar a los alumnos de materia religiosa, el maestro laico y ateo se abstendrá de inculcar a los niños sus propias opiniones? Escuchemos nuevamente cómo aplican los mismos defensores sinceros de la escuela laica y neutra su principio de laicismo y neutralidad:

"Cuando el niño se acostumbre a pensar según los métodos científicos, su propia reflexión y experiencia le harán rechazar las explicaciones arbitrarias o milagrosas de los fenómenos. Sin atenuar la verdad objetiva cuando la ciencia toca las fronteras de la religión, el educador deberá desterrar de la enseñanza la ironía ofensiva y la negación cruda".

Aquí el defensor de la escuela laica supone que alguna vez la ciencia tocando las fronteras de la religión, podrá destruír a ésta y entonces el educador no debe atenuar la verdad objetiva. Sin embargo, un educador, un católico, y un sabio católico, que a la vez conoce muy bien la religión y es un

hombre de ciencia, sabe perfectamente que es imposible que la ciencia pueda contradecir la religión, y que por este motivo no llegará a tener nunca la necesidad de atenuar la verdad objetiva, necesidad que puede sentir un maestro laico que, o no conoce bien la religión, o admite fácilmente como definitivas conclusiones de la ciencia, que están muy lejos de serlo.

Ya vemos, pues, cuán peligroso es el maestro laico, tal como nos lo describe este sincero defensor de la escuela laica. Pero todavía es más explícito:

"Será adiestrando y fortificando el raciocinio y el espíritu de investigación del alumno, como el enseñante, si juzga erróneas o anticuadas las nociones inculcadas al niño en el hogar, podrá libertar su mente sin mortificarlo".

Esto para la conciencia católica, y para cualquier conciencia sinceramente religiosa, es simplemente una enormidad. Es decir, que el enseñante tiene como misión libertar al niño de las nociones erróneas o anticuadas que le han inculcado en el hogar. Si el enseñante está sinceramente persuadido de que la verdad católica, por ejemplo, o budista, o de cualquier otra religión, es errónea o anticuada, querrá naturalmente libertar la mente del niño de estas nociones. Y entonces tenemos al maestro enseñando al niño en la escuela *en materia de religión* lo contrario de lo que se le enseña en el hogar. Aun cuando esto lo haga sin mortificarlo y sin ironía, tenemos en realidad a la escuela frente al hogar. ¿De qué sirve entonces que antes nos haya dicho el mismo escritor: "que cada hogar eduque a sus hijos según las propias creencias" si después el maestro al juzgarlas erróneas o anticuadas podrá "libertar su mente en la escuela"? Ya vemos hasta qué punto la escuela neutra lo es de veras, aun según aquellos que tienen el mayor cuidado de mantener pura su neutralidad.

En la práctica es dificilísimo. Y las orientaciones que este escritor da al maestro laico lo demuestran. Además de

la imposibilidad de juzgar de la historia sin pronunciarse sobre alguna creencia. Y además todavía de lo absurdo que significa el que un maestro no pueda tomar posición en la explicación última de la realidad en el orden filosófico, ante sus alumnos. Porque si sostiene una filosofía incompatible con la religión de éstos, se la destruye, hace daño a sus conciencias religiosas, y mina la enseñanza religiosa del hogar.

He aquí lo que es en realidad la escuela laica. Pero repitámoslo. Aun cuando se mantuviera el laicismo y la neutralidad en toda su pureza, sería una violación de la libertad de conciencia de los padres y alumnos que quieren una escuela simplemente con enseñanza religiosa, el negársela.

VI. La tolerancia religiosa y la doctrina católica

17. *La tolerancia religiosa y el catolicismo.* — Y porque aquí tocamos en definitiva un problema eterno, vamos a terminar volcándonos directamente en el problema de la tolerancia religiosa.

La historia está llena de luchas de religión, de imposiciones y de prohibiciones de practicar una determinada religión, que han culminado en luchas sangrientas y seculares.

Actualmente una mayor insistencia en los llamados principios democráticos quiere sostener la tolerancia religiosa hasta su límite más extremo. Nosotros somos partidarios de la tolerancia religiosa. Vamos a decir más todavía, con plena conciencia de lo que afirmamos, y creemos que con bastante conocimiento de causa: la doctrina católica sobre la tolerancia religiosa es una doctrina perfecta e intachable. Una cosa es el exceso que algunos particulares puedan cometer por su cuenta y riesgo; una cosa es la aplicación de ciertos principios de libertad religiosa hechos en otros tiempos, en que la idea social de libertad no se aplicaba con el mismo criterio con que se ha ido aplicando merced a una mayor

dilucidación del principio de libertad; una cosa es todo eso, y otra la doctrina católica sobre la tolerancia religiosa, que esencialmente ha sido aplicada por la Iglesia Católica desde su fundación y a través de sus veinte siglos de existencia. Y no podría ser de otra manera dada la estructura esencial de la religión católica, tal como la predicaron ya los Apóstoles y San Pablo. La religión católica, por su teoría de la gracia y de la justificación por una parte, y por la otra su defensa del libre albedrío, no puede en manera alguna sostener lógicamente la imposición religiosa de sus dogmas por la fuerza. Puede ser, y esto es diferente, que se pretenda quitar los impedimentos de un libre ejercicio de la religión católica, y aun suprimir los impedimentos sociales para su propagación cuando éstos violen los derechos esenciales del hombre. Esto es muy diferente. Pero una imposición de los dogmas, una obligación externa de practicar la fe religiosa, no solamente no puede ser defendida por la Iglesia Católica, sino que es simplemente condenada. Sería un absurdo inconcebible desde el punto de vista católico, el obligar, por ejemplo, a la recepción del bautismo o cualquier otro sacramento por la fuerza (aun cuando se tratara sólo de coacción moral), cuando es esencial la disposición interior del alma, que no puede ser objeto de ninguna fuerza coercitiva externa.

18. *La tolerancia religiosa y el derecho natural.* — Dejado esto en claro, vamos a exponer lo que según el derecho natural, que siempre respeta la Iglesia Católica, debe ser la tolerancia religiosa.

El hombre es un ser racional y libre. Como tal debe acercarse a Dios, ya que Dios no puede reconocer una actitud forzada, una adoración violenta, una religión hipócrita. Sólo la sinceridad puede salvar al hombre frente a Dios. Y por eso no tiene sentido una religión que no sea sincera, y carece en absoluto de la sinceridad que da mérito al hombre

la práctica de una religión sin libertad y sin conciencia racional.

Si, pues, la libertad es esencial para una actitud religiosa, y la libertad mía no puede regularse por la conciencia del otro, sino por mi propia conciencia, resulta evidente que éste es un problema no social y colectivo sino individual de cada hombre, y que por lo tanto cada hombre tiene derecho en su conciencia a escoger y profesar aquella religión que le parezca a él ser la mejor forma de adorar y de reverenciar a Dios.

Pero puede suceder, y de hecho así es, que no todos los hombres coincidan en su concepción religiosa. Los hay católicos y protestantes, y mahometanos, y otros que no quieren profesar ninguna religión. Y aquí es donde entra en juego la llamada tolerancia religiosa. Dos son las hipótesis en que un individuo puede hallarse respecto de su propia religión. O bien él cree que todas las religiones tienen el mismo valor, y que la suya es una de tantas, o bien está persuadido de que su religión es la única verdadera.

En el primer caso el problema de la tolerancia religiosa no existe, ya que si todas las religiones son iguales, es lo más natural que cada uno practique tranquilamente la suya sin preocuparse de los demás.

En el segundo caso es cuando surge el problema de la tolerancia religiosa. Si yo estoy persuadido de que mi religión es la verdadera, y de que los demás están en un error, es natural que yo me crea con derechos que los otros no tienen, pues es imposible que sean los mismos los derechos de la verdad y del error. Surge también inmediatamente la necesidad y el deseo impulsivo de sacar a los demás de su error y de hacer que abracen la verdad. Y entonces es cuando puede presentarse la intolerancia religiosa. Examinemos, pues, qué es lo que razonablemente puede hacer aquel que está persuadido de que su religión es la única verdadera.

Su primer cuidado y también su primer deber dentro de los medios lícitos es el procurar dar a conocer su religión a los demás. Esto es muy natural y sería inhumano negar al que cree sinceramente que está en posesión de una verdad, el derecho de comunicarla a los otros que están en el error.

Pero los medios que para ello debe utilizar deben ser también medios *razonables y justos, que no priven a los otros de sus legítimos derechos.* No es, por tanto, lícito privar a uno de sus bienes, de su libertad, del trabajo, y de los demás derechos esenciales de la persona humana, porque no quiera estudiar la religión que le proponemos, o después de estudiada no quiera abrazarla. Después que yo he hecho lo posible por darle a entender de palabra y por escrito, dentro de los medios justos que están a mi alcance, la verdad de mi religión, si el otro no la admite o no la quiere admitir, yo no puedo obligarlo por la fuerza, ni privarlo de sus derechos esenciales, porque esto sería contrario a la esencia misma de la religión, que debe ser libremente aceptada.

La tolerancia exige entonces en su verdadero y auténtico sentido, que yo respete la opinión de los demás, no queriéndolos forzar a una práctica y ni siquiera un estudio de la religión; si él está sinceramente persuadido de la que tiene, y no puede comprender lo que yo le explico, él responderá delante de Dios. Yo puedo y debo quedarme tranquilo en conciencia, cuando ya he puesto los medios necesarios para darle a conocer la verdad.

Puede suceder, sin embargo, que no sea contra la tolerancia religiosa el impedir ciertas prácticas religiosas en un Estado o en una sociedad. Cuando la mayoría profesa sinceramente una religión que tiene o como única o como característica de su propio grupo étnico, es natural y comprensible que ciertas manifestaciones externas de otras religiones

que chocan con la sociedad no puedan ser permitidas sino sólo en privado.

En este sentido es comprensible que aunque en principio todas las religiones son iguales cuando no se ha reconocido la única religión verdadera, no todas pueden tener, aun desde el punto de vista del derecho natural, los mismos derechos dentro de una sociedad o Estado determinados.

Y cerremos este estudio con una nueva referencia a la actitud de la Iglesia Católica. Es el catolicismo tan amante de la verdadera libertad de conciencia y de la auténtica tolerancia que, según él, obligan en preceptos y en sus prácticas a aquel que previamente haya reconocido y aceptado libremente la verdad católica. No es católico quien no entra libremente en el catolicismo. Más aún, según la auténtica doctrina católica, quien profesa una religión no católica y está sinceramente persuadido de ella, tiene obligación en su conciencia subjetiva de practicar dicha religión. La Iglesia respeta en este punto sagradamente la libertad de los hombres adultos, y respecto de los niños, respeta la libertad de sus padres, no permitiendo que sean bautizados sin su libre consentimiento, y reconociendo a los padres sinceramente no católicos el derecho de que den a sus hijos una educación según sus propias creencias.

CONCLUSIÓN

Las anteriores reflexiones, y un estudio comparativo de los inconvenientes que en la práctica surgen a propósito de los problemas de la libertad de enseñanza y de la enseñanza religiosa, tales como el choque inevitable entre los defensores de la escuela laica para todos y los de la escuela religiosa, la llamada intolerancia en algunos, en que con frecuencia caen primeramente los defensores de la escuela laica, las dificultades sobre la aplicación práctica de los principios de la libertad de enseñanza, de la libertad de conciencia y de religión; etc.; todas estas dificultades, decimos, quedarían resueltas *si se concediera lealmente, conforme al derecho natural y a los más genuinos principios democráticos, una verdadera libertad de enseñanza.* Mientras el Estado monopolice la enseñanza de la Nación, imponiendo escuelas, horarios, programas y profesores; reservándose la exclusividad de dar títulos habilitantes sólo a las instituciones oficiales docentes; las dificultades que a través de este estudio hemos ido señalando permanecerán siempre las mismas sin posible solución.

Los derechos del hombre como ser racional, los derechos de la familia respecto de los hijos, los derechos del ciudadano como miembro de la sociedad civil, los derechos especiales del hombre desde el punto de vista religioso a la libertad de conciencia, y a la justa distribución de las contribuciones de los ciudadanos al erario del Estado, el

progreso eficaz en extensión y en intensidad de la pedagogía y de la ciencia, todo parece estar reclamando una auténtica e integral libertad de enseñanza, y rechazar el monopolio y exclusividad estatal, aunque sólo sea en el otorgamiento de los títulos académicos.

No dudamos que en América Latina, donde el Estado ha monopolizado casi siempre la enseñanza y ha impuesto frecuentemente el criterio liberal antidemocrático de la escuela laica para todos, si se hubiera gozado de una auténtica libertad de enseñanza, la enseñanza primaria y secundaria, y sobre todo la enseñanza universitaria y especializada, hubieran alcanzado mucho mejor resultado, llegando a ser factores más eficaces para el progreso científico, cultural y económico de nuestros países.

Ojalá el continuo vocear de la democracia en estos últimos años tenga como resultado esa libertad integral de enseñanza, y esa aplicación del principio de la libertad de enseñanza y de la enseñanza religiosa, que, a la vez que tranquiliza las conciencias y respeta los derechos de todos, contribuye al mayor progreso cultural y económico de un pueblo.

IV

LA LIBERTAD INTELECTUAL DEL FILÓSOFO CATÓLICO

IV

LA LIBERTAD INTELECTUAL DEL FILÓSOFO CATÓLICO *

Como complemento a la crítica del racionalismo, que hicimos en el número anterior de "Estudios"[1], vamos a ocuparnos ahora de uno de los textos del Concilio Vaticano, en que ha encontrado cierta dificultad el racionalismo.

El *canon 6*, correspondiente al cap. 3 de la sesión III del Concilio, dice así:

"Si alguno dijere que es una misma la condición de los fieles y de aquellos que todavía no han llegado a la verdadera fe, de manera que los católicos puedan tener una causa justa para que, suspendiendo su asentimiento, pongan en duda la fe recibida bajo el magisterio de la Iglesia, hasta que hayan terminado la demostración científica de la credibilidad y verdad de su fe; sea excomulgado".

Los lectores habrán leído en nuestro artículo anterior una referencia de Augusto Messer a la doctrina de este canon, como si coartara la justa libertad intelectual de los católicos.

Sin embargo, la exégesis de esta condenación, lanzada por el Concilio Vaticano contra los católicos que pretenden

* Publicado en revista "Estudios", 71 (1944), 11-18.
[1] Col. Lac., cols. 251-252; trad. propia. (D-B, 1794).

poner en duda su fe, ha sido cuidadosamente realizada por los teólogos, y de ella se desprende que nada contiene el canon en cuestión, que sea contrario a una legítima libertad de la inteligencia humana.

Creemos necesario detenernos en este punto, para dejar bien asentada la limpia situación filosófica del catolicismo.

El canon 6, sobre la fe, que hemos trascrito antes, concreta en forma de definición dogmática la doctrina expuesta por el Concilio al final del capítulo 3º de la sesión III. Debe ser entendido de acuerdo con ella. He aquí la versión de la parte que nos interesa:

"Más aún, la Iglesia por sí misma, en razón de su admirable propagación, eximia santidad e inexhausta fecundidad en todos los bienes, en razón de su unidad católica y de su invicta estabilidad, es un grandioso y perpetuo motivo de credibilidad y un testimonio irrefragable de su divina legación".

"De aquí resulta que ella, a manera *«de señal levantada entre las naciones»* (*Isaías*, 11, 12), no sólo invita para que vengan a ella los que todavía no han creído, sino que a sus hijos les da la certeza de que se apoya en firmísimo fundamento la fe que profesan. A este testimonio se añade en verdad la eficaz ayuda de la fuerza sobrenatural. Porque el Señor benignísimo, no sólo incita y ayuda a los que andan descaminados para que puedan *«llegar al conocimiento de la verdad»* (*1 Timot.* 2,4), sino que, a los que ya trasladó de las tinieblas a su luz admirable, los confirma en su gracia para que perseveren en esa misma luz, *no abandonando si él no es abandonado.* Por lo cual, en manera alguna es igual la condición de aquellos que por el don celestial de la fe han abrazado la verdad *católica*, que la de aquellos que guiados por las humanas opiniones siguen una falsa religión; pues aquellos que *bajo el magisterio de la Iglesia*

han recibido la fe, jamás pueden tener causa alguna justa de mudar o de poner en duda la misma fe" [2].

Para comprender esta doctrina y la condenación expresada en el canon correspondiente, debemos tener a la vista cuál era el error opuesto, contra el cual se dirigía inmediatamente la condenación. Los Padres del Concilio tenían presente en esta ocasión las teorías defendidas por G. Hermes, teólogo católico, muerto en 1831, después de haber retractado los errores, que, al parecer con buena intención, había propuesto en sus obras.

Dice de él el relator de la Comisión [2] a propósito de las enmiendas al esquema del capítulo 3º de la Constitución de *Fide Catholica* del Concilio Vaticano: después de haber notado que el canon V también va dirigido contra Hermes, el cual negaba la libertad del acto de fe y consiguientemente la necesidad de la gracia para el acto de fe sobrenatural, continúa, a propósito del canon VI del que ahora nos ocupamos: "Este canon VI excluye el error del mismo Hermes, del cual el S. Pontífice Gregorio XVI en la condenación de la doctrina Hermesiana, dice: «Así, pues, éste (Hermes) estableciendo la duda positiva como base de toda teologica inquisición, dejaba abierto el camino a todos los errores». Porque Hermes quiso que toda investigación teológica comenzara por la duda, y precisamente por la duda positiva, con la cual se suspende realmente el asentimiento acerca de la verdad de la religión y de la fe cristiana".

El mismo Hermes dice:

"En todos estos mis estudios he guardado fielmente mi propósito de dudar siempre que podía, y de decidir por una de las dos partes definitivamente por fin sólo cuando podía presentar la necesidad absoluta de la razón en favor de una sentencia" (*Introd. filosófica a la teología,* Prefacio, p. 10).

[2] El Obispo de Paderborn, Conrado Martin. Col. Lac., VII, 184.

En esta forma probó Hermes que la religión cristiana, y la católica en particular, era una religión revelada por Dios[3].

Contra esta doctrina de Hermes va directamente la condenación conciliar, y nada más justo y razonable. Hermes pretendía que al realizar una investigación científica acerca del origen de la Iglesia Católica se comenzase por suspender el juicio y dudar realmente de la verdad de la religión católica. Si se trata de uno que ya *"ha abrazado la fe católica bajo el magisterio de la Iglesia"*, y por lo tanto: *a*) ha podido conocer claramente los motivos de credibilidad; *b*) ha podido conocer entre ellos el valor que tiene como motivo de credibilidad la Iglesia misma, tan patente a los ojos de un católico; y *c*) está recibiendo continuamente un auxilio eficaz (*efficax subsidium*) que Dios concede al católico para conocer la verdad de su fe y perseverar en ella; en este caso y en estas condiciones, dudar realmente de la fe, es dudar de una verdad revelada, cuya revelación está ya para mí suficientemente probada, y que tengo obligación, por consiguiente, de admitir con toda certeza. No es posible, pues, que un católico, en estas condiciones, pueda tener una causa justa para dudar *realmente* de su fe.

Y notemos que esta conclusión es válida tanto en el *orden objetivo* como en el *orden subjetivo*:

a) En el *orden objetivo* no existe causa justa para dudar realmente de la fe; es decir, que no existe ninguna causa o razón que, *en sí misma*, prescindiendo de la apreciación del sujeto que la considera, sea justa o razonable para dudar realmente de la fe.

En este sentido a nadie puede extrañar la condenación vaticana. El católico sincero está evidentemente convencido de la solidez *objetiva* de los fundamentos filosóficos, históricos y teológicos de la religión católica. Por tanto, el cato-

[3] B. Beraza, S. J., *De Virtutibus infusis*, nº 687, Bilbao, 1929.

licismo *objetivamente* está en todo de acuerdo con las más justas exigencias de la filosofía, por lo que es imposible hallar una causa objetiva, justa o válida, ni científica ni filosóficamente, para dudar realmente del catolicismo. Nada extraño. pues, que el canon, en este sentido, no tenga mitigación de ninguna clase, y que unánimemente los teólogos consideren como *doctrina de fe*, que ningún católico puede tener causa justa (objetiva) para dudar de su fe [4].

b) En el *orden subjetivo* el asunto cambia algo de aspecto. Como es sabido, en este orden no se atiende ya el valor de las causas o razones en sí mismas, sino a la apreciación que ellas merecen al sujeto que las considera. Con frecuencia existe falta de correspondencia entre ambos órdenes: cosas que *objetivamente* son verdaderas, a algunos les parecen (son *subjetivamente*) falsas, y viceversa. Ahora bien, ¿por qué en el orden subjetivo la Iglesia no puede admitir que a un católico *le parezca* alguna vez *sinceramente, aunque por error involuntario*, que tiene justos motivos para dudar realmente de su fe?

He aquí el problema.

Hay que resolverlo por partes sin caer en ningún extremo: tiene su respuesta general, pero es necesario señalar algunas excepciones.

a) Hablando en general, si se consideran las condiciones antes descritas en que se halla el católico, y si suponemos que se trata de un católico que en el pleno desarrollo de su inteligencia ha abrazado su fe, después de haber *seguido y comprendido* las enseñanzas del magisterio de la Iglesia acerca de los motivos de credibilidad; que ve la realidad de la Iglesia una, santa, católica y apostólica; y que además está dotado, como sabe la Iglesia, de esa *eficaz ayuda* sobrenatural, que recibe de Dios para conocer la verdad de su religión y para perseverar en ella; un católico, decimos,

4 Ibídem, nº 706.

en esas condiciones, no puede tener, siquiera sea subjetivamente, ninguna causa justa o razonable filosóficamente, para poner realmente en duda su fe.

Humanamente hablando una *inteligencia normal* no puede de ley ordinaria *subjetivamente* dudar en tales condiciones.

Pero se nos dirá, la inteligencia humana es limitada y débil; puede caer y cae con frecuencia en errores involuntarios. Si, pues, uno de esos errores se atravesase en la inteligencia de un católico involuntariamente, éste tendría una *causa justa subjetivamente* para dudar realmente de su fe.

Respondemos que, tratándose de un católico, su natural debilidad humana está suficientemente fortalecida por un auxilio eficaz (*subsidium efficax*), para que, si es fiel a Dios "*que no abandona, si Él no es primero abandonado*", se vea libre de los errores en que caería por la natural debilidad humana. En esta forma, aun subjetivamente, queda excluída la posibilidad de una causa justa para abandonar o dudar de la fe.

Y notemos que aquí nos situamos en el orden subjetivo, pues evidentemente ese *auxilio eficaz* es una confortación *subjetiva* para la inteligencia y la voluntad del cristiano.

Claro está que el que no cree en la existencia de ese *auxilio eficaz sobrenatural*, no podrá comprender por qué una inteligencia que ha abrazado la revelación, no pueda volver a tener alguna duda real subjetivamente justa acerca de la validez de su fe. Pero para la Iglesia y para todo católico, para los cuales la gracia es una realidad cierta y vivida, lógicamente han de admitir que ésta suple las posibles deficiencias subjetivas de la inteligencia humana frente a la luz objetiva de la fe. El fallo de la Iglesia responde así a una exigencia lógica, plenamente consciente de su fe: el católico, en las condiciones indicadas, tiene de su parte el valor objetivo de la misma, y los auxilios necesarios en el orden subje-

tivo para comprender y perseverar en su fe; por tanto, si duda, será *por culpa suya.* ¿En qué puede consistir esa culpa? O bien en que ha rechazado voluntariamente el auxilio eficaz que Dios le ofrece, y en este caso abandona la fe por su culpa directamente; o bien en que por otros graves pecados se ha hecho indigno de tal auxilio, y en este otro caso abandona la fe también por su culpa, aunque sea indirectamente, o como suelen decir los teólogos, peca *en la causa.* Por eso insisten éstos en que el cristiano que abandona su fe peca por lo menos *en la causa de abandonarla*, que admitió voluntariamente [5].

Nada más razonable que esta posición de la Iglesia. Por lo demás, los teólogos no dan la misma fuerza a la condenación vaticana, en el orden objetivo, que en el subjetivo. Efectivamente, el canon en cuestión, en cuanto se refiere al orden objetivo es cuando adquiere su carácter pleno, es decir, condenación de una doctrina que está contra la fe; por tanto, la verdad contraria a dicha doctrina es *de fe.* En cambio, no admiten los teólogos que en el orden subjetivo la interpretación del canon haya de ser estricta, y por ello, aplicada a tal orden la verdad por el canon resguardada (es decir, que *"un católico no puede tener causa justa para dudar realmente de su fe"*), no es verdad *de fe*, sino sólo *teológicamente cierta*; significa este tecnicismo que una proposición está tan relacionada con alguna verdad de fe, que no puede negarse sin temeridad de incurrir en error dogmático.

b) Pero todavía mitigan más la posición eclesiástica en este orden subjetivo los teólogos, admitiendo algunas excepciones muy razonables. Éstas pueden darse siempre que no se cumplan algunas de las condiciones que anterior-

[5] Ibídem, nº 701: "En tal caso el abandonar la fe no sería una herejía formal, aunque ciertamente implicaría pecado en la causa, esto es, en los pecados precedentes. . .".

mente hemos señalado: es decir, siempre que no se trate de un católico, que haya comprendido plenamente el valor de su fe, bajo la influencia del magisterio (directo o indirecto) de la Iglesia.

Quedan, por tanto, exceptuados de la ley anterior, y puede darse, de consiguiente, en ellos causa *subjetivamente justa* para dudar de la fe que habían recibido:

1º) quienes han recibido la fe por el bautismo antes del uso de la razón, y después no han recibido la instrucción católica;

2º) quienes han recibido la fe después del uso de la razón, pero no han tenido suficiente instrucción católica[6].

En esta situación están muchos católicos poco instruídos, o de cierta rudeza intelectual. No es raro que los tales no puedan en absoluto defenderse (sin una intervención milagrosa a que Dios nunca se ha obligado) contra algunas de las dudas que les asaltan, y sobre todo contra las falacias propuestas con apariencia de verdad por otras personas de mayor cultura.

En ambos casos se halla una deficiencia en la preparación que se exige por parte de la naturaleza para recibir y conservar con plena conciencia la fe. Por tanto, ni unos ni otros son culpables de sus dudas reales.

Tal vez a éstos podrían equipararse ciertas inteligencias que han llegado a determinada cultura, pero que son psicológicamente débiles, enfermos e inestables en las verdades que no alcanzan a la evidencia matemática de los números y medidas. No pertenecen a una clasificación de la inteligencia *normal* en este aspecto, y por eso pueden clasificarse, como las anteriores, con deficiencia por parte de la naturaleza, que no se les atribuirá a culpa voluntaria.

He aquí cuán razonable y comprensiva es la doctrina católica: ella concede toda su parte a las deficiencias de

[6] Ibídem, nº 683.

la naturaleza, en las que no ve falta moral, pero a la vez tiene en cuenta todo lo que exige una interpretación consecuente de la revelación, una vez que ésta ha sido razonable y válidamente admitida.

Como última instancia oponen algunos racionalistas, que *no puede bastar al católico la duda metódica* para realizar una demostración de verdadero valor científico, frente a las dificultades que se le presentan contra la fe, y cuya solución no ve inmediatamente. Pero, como declaramos en su debido lugar [7], respondiendo directamente a Messer, no puede exigirse ni como ley general de toda demostración de valor científico, ni como ley particular para los católicos, la *duda real*, sino que lo esencial de toda demostración científica *es la duda metódica*; más aún, en muchos casos es o absurda o ridícula una duda real.

También en este punto es la Iglesia, sin caer en uno o en otro extremo vicioso, la que respeta y defiende la justa libertad científica de la inteligencia humana.

[7] "Estudios", nº 387, p. 239.

V

LOS CATÓLICOS Y LA UNESCO

V

LOS CATÓLICOS Y LA UNESCO *

El intelectual católico en la comunidad mundial

Paralelamente a la actividad política, y, hasta cierto punto, dirigiéndola e informándola, se desarrolla, en la sociedad humana, la actividad intelectual, con caracteres que no pueden dejar de ser sociales. Por lo mismo, tanto a la Iglesia en cuanto tal, como a los católicos en particular, se les plantea el problema de la actuación que les corresponde en la actividad intelectual de la sociedad. El catolicismo, como religión, debería, según algunos, limitarse a una práctica de culto y a una enseñanza específicamente catequística, dentro del ambiente de los templos. Le estaría vedado irrumpir en la vida nacional e internacional. Tal pretenden quienes desean imponer a la sociedad un carácter estrictamente "laicista", y más aún, materialista y positivamente irreligioso. Es evidente que los tales desconocen la esencia de la religión y la esencia de la sociedad humana en cuanto tal. Nada extraño que éstos protesten de toda actividad y aun de toda presencia de la religión, y en especial de la Iglesia y de los católicos en cuanto tales, en las actividades sociales tanto nacionales como internacionales.

* Publicado en revista "Estudios", nº 485 (1957), 4-11.

En realidad, los que así proceden, están profesando un laicismo intolerante, que viene a ser una religión al revés, impuesta a la sociedad. Su posición se refuta por sí misma.

Más sutil es la dificultad que se presenta con capa de puritanismo religioso, esgrimida a veces por los no católicos con el afán de salvar la esencia misma de lo religioso, y aun por ciertos católicos, quienes ven con recelo toda colaboración con creyentes de otras religiones y aun con ateos. En tal caso, la colaboración de los católicos en el campo de la política, y, sobre todo, en el campo de la cultura, implicaría una especie de reconocimiento de que la Iglesia católica se halla en un plano de igualdad con las demás creencias religiosas o con la prescindencia de toda religión. En consecuencia, tienen una tendencia al abstencionismo en toda empresa de la cual participan con derechos de igualdad tanto los católicos como los no católicos.

Precisamente, a esta sutil objeción responde el Sumo Pontífice en una reciente alocución a la Asamblea Plenaria de "Pax Romana", celebrada en Roma en la última Pascua. En otra parte de la revista "Estudios" trascribimos el texto pontificio. Su idea es clara:

a) En primer lugar, los católicos ***no pueden permanecer indiferentes*** ante la evolución del mundo, en forma tal vez excesivamente rápida, hacia una unificación cada vez más estrecha. El Papa ve acercarse una comunidad mundial, todavía en formación, y es natural que no pueda ser indiferente el curso que esta gigantesca estructura humana siga, porque puede influír mucho en la vida y en el destino sobrenatural de las almas.

b) En segundo lugar, afirma el Papa ***la necesidad de la colaboración de los intelectuales católicos*** en aquellas instituciones que están al servicio de la comunidad mundial, aun cuando Dios no sea expresamente reconocido como autor y legislador del universo.

c) Pero esta cooperación debe distinguir dos planos o niveles: el que es propiamente sobrenatural e ideológico, y en él los católicos no pueden colaborar porque podría parecer una participación en "empresas dudosas que avalara un sistema político o social inadmisible", y el plano del orden humano puramente material, con miras a un bien común real y válido, puesto que "la sana razón es suficiente para sentar las bases del derecho de gentes, reconocer el carácter inviolable de la persona, la dignidad de la familia y los límites de la autoridad pública".

"Por ello, insiste el Papa, la cooperación de los católicos es de desear en todas las instituciones que respetan en la teoría y en la práctica los principios de las leyes naturales".

Este principio de la colaboración de los católicos en las organizaciones internacionales lo aplica el Sumo Pontífice, de una manera particular, a los intelectuales católicos, ya que la Asamblea de "Paz Romana" constituía la Xª Reunión Plenaria del Movimiento Internacional de Intelectuales Católicos. Ahora bien, como es sabido, la organización mundial más efectiva actualmente en el orden de la cultura es la Unesco, y creemos que será conveniente ilustrar la opinión católica sobre esta institución y las relaciones que con el catolicismo mantiene o que al catolicismo le interesa mantener con ella. Se trata de un caso interesante de actuación de los católicos en un plano social internacional, que no es estrictamente religioso sino positivamente neutral, y que, sin embargo, permite a los católicos, y aun les exige, hasta cierto punto, una sincera y estrecha colaboración.

Es significativo, por lo demás, que en esta Asamblea Plenaria de Pax Romana escuchaba también las palabras del Papa un representante de la Unesco enviado, a título de observador oficial, a la Magna Asamblea Católica, el Sr. Michel Dard, jefe de la División de Artes y Letras en el Departamento de actividades culturales de la Unesco, quien,

por cierto, intervino, a título personal, con observaciones interesantes sobre el lugar de los valores morales en la cultura. En la Asamblea se hallaban también el consejero eclesiástico y el secretario general del Centro Católico Internacional de Coordinación con la Unesco, además de otras personalidades, eclesiásticas y civiles especialmente relacionadas con la Unesco. Sobre todo debemos citar al Sr. Victorio Veronese, presidente del Consejo Ejecutivo de la Unesco, quien viene a ser como la primera personalidad en la Organización, después del director general.

1. *¿Qué es la Unesco? — Prevenciones de los católicos.*

Para muchos católicos la Unesco es una de tantas instituciones internacionales, cuya efectividad se pone casi de inmediato en duda, dada la repetida experiencia del formalismo en que caen ciertos organismos oficiales, y, más aún, si son internacionales. La experiencia de la ineficacia de la antigua Sociedad de las Naciones y de las difíciles situaciones con que se halla la ONU parecen confirmar esta opinión. Para un católico se presenta además el problema ideológico. Se trata de una organización neutra o laica, que, a veces incluso, parece dirigida hacia determinados intereses culturales y propagandistas de alguna nación que predomina en su seno. En realidad, los primeros años de la Unesco fueron de una orientación determinada, positivamente laica, que dio margen a estas prevenciones. Su primer presidente, el inglés Julián Huxley, quería imprimirle un acento ideológico, que podría calificarse de humanismo racionalista y cientifista. Esto ponía en guardia a los católicos, pues parecía que se quería imponer una ideología, desconociendo los valores religiosos en general y el cristianismo en particular en las naciones de Occidente.

Sin embargo, esta actitud ha ido evolucionando.

Por los años 1947 al 50, pude comprobar casualmente que el gobierno argentino miraba con reserva a la Unesco. Se hallaba en mora en el pago de sus obligaciones anuales. Desatendía, o atendía muy negligentemente, los pedidos de información cultural de la Unesco. En una de esas oportunidades, con motivo de la encuesta realizada por la Unesco sobre las relaciones entre Europa y América, hubieron de recurrir las autoridades de la Unesco a algunos particulares, para pedir la contribución argentina, en vista de la negligencia del gobierno. Uno de los amigos a quienes se dirigió la Unesco, pidió mi colaboración, y con este motivo escribí mis impresiones sobre lo que son las mutuas influencias culturales entre Europa y América. En la Unesco debió quedar esta nota archivada con los centenares que otros colaboradores enviarían. Por mi parte, remití también una copia a la revista "Latinoamérica", de México, donde se publicó en 1954 (vol. VI, ps. 397-399). Poco después recibí una carta del Centro Católico Internacional de Coordinación con la Unesco, en la cual el secretario del Centro, Sr. J. Larnaud, expresaba el interés con que había leído el artículo publicado en "Latinoamérica" y me invitaba a seguir más de cerca las actividades de la institución. Me he limitado desde entonces a recibir puntualmente los informes que sobre la Unesco redacta dicho Centro Católico Internacional, y he podido comprobar que las actividades de la Unesco, y particularmente de las organizaciones católicas internacionales, que con aquella institución están relacionadas, desarrollan una labor a la cual los católicos no podemos ser indiferentes, y cuyo desconocimiento ocasiona desconfianza y apatía, que sólo redunda en último término en perjuicio del bien común internacional y de los mismos elevados intereses espirituales y sobrenaturales de la Iglesia Católica. He aquí por qué nos hemos movido, al fin, a escribir estas líneas.

Porque, a través de los repetidos informes se ha hecho patente, a nuestros ojos, la importancia de la colaboración

de los católicos en las actividades de la Unesco. Es cierto que esta organización no tiene una autoridad efectiva para imponer sus decisiones, sino simplemente consultiva o de consejo respecto de los gobiernos. Pero, además de la importancia que ello en sí significa, la Unesco ha montado ciertas organizaciones culturales que trabajan directamente (contra el analfabetismo o para el fomento de las investigaciones científicas o de las relaciones culturales entre los pueblos .), de las cuales es indispensable que participen los católicos.

Es también necesario tener presente que las decisiones de la Unesco se toman en las Asambleas Generales por la votación de sus miembros. Más de una vez hemos podido comprobar que han sido votados por la mayoría, tras larga discusión, decisiones que no responden al ideal católico. Pero de ello no podemos quejarnos los católicos, sino más bien procurar que la representación nuestra en la Unesco sea cada vez más tenida en cuenta. La organización no hace en este punto discriminaciones ideológicas de ninguna clase. Con frecuencia la falta de información o de ambiente en que se hallan los representantes de los Estados miembros de la organización, puede influír en una decisión que no sea conforme con los intereses de los católicos. De ahí la importancia de la presencia del catolicismo en la Unesco.

2. *La estructura de la Unesco.*

La Unesco, es decir, la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, es una de tantas organizaciones especializadas que las Naciones Unidas han fundado para atender diversos problemas o aspectos de la vida internacional. Así, por ejemplo, citemos a la Organización Internacional del Trabajo, la Organización Internacional para la Alimentación y la Agricultura, para

la Salud, etc., etc. Las relaciones de la Unesco y la ONU permiten a aquélla una cierta independencia de movimientos y aun económica, pues está directamente subvencionada por los Estados miembros de la Asociación. Los Estados que se comprometen a tener un representante en dicha asociación deben también pagar una cuota proporcional a su volumen económico.

La Unesco consta de una *Conferencia General*, de la que participan los Estados-miembros, la cual elige el consejo ejecutivo, nombra el director general, admite nuevos miembros, determina el programa general de actividades y vota el presupuesto.

El *Consejo Ejecutivo* es el segundo organismo de la institución, vela por la ejecución del programa y recomienda la admisión de nuevos miembros.

El *Secretariado* constituye la máquina burocrática de la institución y consta de unos novecientos empleados de las más diversas nacionalidades, escogidos entre los Estados miembros.

El *director general*, elegido por un período de seis años, preside toda la organización, y el presidente del Consejo Ejecutivo hace efectivas las actividades propias de este organismo superior de la Unesco.

Existen, asimismo, "comisiones nacionales" que los diversos Estados miembros han establecido también para hacerse representar en ciertos aspectos en la Unesco.

3. *Algo de historia.*

La Unesco brotó muy pronto de la ONU. En 1946 se reunió la primera Conferencia General de la Unesco en París. El primer director general fue el inglés Julián Huxley.

En esa misma fecha se creó el Centro Católico Internacional de Coordinación con la Unesco.

El segundo director general fue el mejicano Jaime Torres Godet, desde 1948 a 1953, en que fue elegido el actual director, Luther H. Evan, norteamericano.

En 1952 la Santa Sede nombró oficialmente su primer observador en la Unesco al Nuncio Apostólico de París, Monseñor Roncalli. Actualmente desempeña este cargo Monseñor Pirozzi.

4. *Características actuales de la Unesco.*

En un principio la Unesco tuvo una orientación más bien laicista y racionalista, debido a la influencia ideológica de su primer director general J. Huxley, pero ha ido evolucionando hacia una prescindencia ideológica, y, actualmente, podemos definirla por las siguientes características.

a) *No política, sino cultural.* — Su campo exclusivo, como lo indica su título, es el de la Educación, la Ciencia y la Cultura. Esto permite estar por encima de las preocupaciones políticas, problemas más complicados y que se prestan menos para una sincera colaboración internacional.

b) *No ideológica sino técnica.* — He aquí otro aspecto que la experiencia de un internacionalismo de 10 años ha ido aconsejando adoptar, cada vez con más precisión y provecho. La Unesco no propicia ninguna ideología determinada de tipo religioso, racial, político, filosófico, social, etc., etc. Se limita a fomentar los medios de adquisición de la cultura, especialmente la denominada "educación de base", es decir, aquel conjunto de conocimientos humanos elementales que todos deben poseer: lectura, escritura, aritmética, higiene, relaciones elementales con los demás hombres, etc., etc. En cuanto al contenido ideológico, ella reconoce el que cada nación o grupo étnico quiera dar a su propio sistema educativo. Por su parte ofrece la técnica, los modos de educación y de asistencia cultural que pueden igualmente ser aprovechados por los católicos que por los hindúes, por

los liberales que por los países totalitarios. Además fomenta el arte, la cultura y la ciencia sin atender a la ideología propia de los grupos determinados. Asimismo, no se limita a ayudar a las instituciones, sino también propicia las iniciativas privadas: subvenciona universidades privadas, laboratorios, institutos, etc., etc. Así, por ejemplo, da un subsidio al Instituto Superior de Filosofía de Lovaina (institución privada) para que pueda editar su célebre "Revue de Philosophie", y su "Répertoire Bibliographique". Citemos otro ejemplo: el P. José Salcedo, párroco colombiano, ideó un método de escuelas por radio para combatir el analfabetismo en su extensa parroquia de Susatenza, que tiene una extensión de 150 km². El éxito fue sorprendente y la Unesco no solamente prestó su ayuda a la iniciativa del P. Salcedo, sino que está tratando de extender el método a otras zonas.

c) No confesional, sino neutral. — Dada su modalidad, más bien técnica, puede mantener una neutralidad en el campo propiamente religioso. Por su internacionalidad, estrictamnte tal, la Unesco no podía tener un pronunciamiento determinado confesional. Pero la neutralidad es estricta, y, por tanto, no se debe confundir con el laicismo, no digo ya anticlerical, pero ni siquiera con una profesión de laicismo propiamente tal. La Unesco no prescinde de la confesionalidad en el sentido de no querer mantener relaciones con instituciones confesionales, ni prestarse a fomentar una cultura confesional, cuando, con sus técnicas culturales, debe favorecer necesariamente una confesión religiosa, como sucede en el caso ya citado del P. Salcedo. Su actitud es más bien *pluralista,* que neutral o prescindente. Es decir, está dispuesta a ayudar todas las iniciativas serias culturales, aunque tengan un contenido confesional determinado; pero, se halla dispuesta por igual a ayudar a cualquier confesión religiosa, sin preferencias por ninguna determinada.

Con esto, queda resuelta la dificultad que por parte de los católicos podía presentarse para colaborar con la Unesco.

Efectivamente, se corría el peligro, por parte de los católicos, de colaborar con una institución que profesara una especie de ideología laicista positiva, que animase empresas con un cierto espíritu que un católico no puede respaldar. Pero se trata, en el caso de la Unesco, de una colaboración en un campo estrictamente neutral, que puede interesar por igual a todos los hombres de buena voluntad.

La Santa Sede, después de un suficiente período de experiencia, ha dado el ejemplo de cooperación, nombrando en 1952 un observador acreditado ante la Unesco, e impulsando la colaboración de los católicos, y, en especial, la creación del Centro Católico Internacional de Coordinación con la Unesco.

5. *La Unesco frente a la realidad del catolicismo.*

Por su parte, la Unesco ha demostrado comprensión del valor cultural y social de la Iglesia Católica, y ha tratado a los católicos y a las organizaciones católicas con el mayor respeto y deferencia. Notemos, entre otros ejemplos, la visita del director general de la Unesco al Sumo Pontífice Pío XII en 1953, y las impresiones que luego hizo publicar en el periódico católico de París "La Croix". Entre otras cosas expresaba: "Muchos de los puntos del programa de la Unesco presentan un interés particular para la Iglesia Católica: los métodos de educación, la historia del desarrollo científico y cultural de la humanidad, la enseñanza de los derechos del hombre, la comprensión internacional y otros muchos que tienden a preparar los espíritus para una vida internacional pacífica... Sucede con frecuencia que la Unesco ha sido mal interpretada en determinados ambientes religiosos que la acusan de ateísmo. Deseo declarar a este propósito lo que ya he declarado en Roma: todas las religiones, todas las creencias, todas las filosofías, se ha-

llan representadas en los Estados miembros de la Unesco. En el plan en que se sitúa su acción, la Unesco no tiene que elegir en tal diversidad un dogma o un sistema para profesarlo o rechazarlo, su incompetencia es en este punto no sólo de hecho, sino de derecho. Allí mismo su universalismo es una disposición de acogida y de cooperación, no un deseo de uniformidad... Cuando la Unesco mira, de acuerdo con los Estados miembros, los medios de extender la instrucción gratuita y obligatoria o de prolongar la escolaridad, no prejuzga en nada el contenido de los programas, que pueden dar lugar o no, según las autoridades nacionales, a una enseñanza sobre Dios...". El Dr. Evans reconoció entre otros aspectos, en este reportaje de "La Croix", la importancia de las misiones católicas en la obra cultural de los países subdesarrollados, a la cual desea precisamente colaborar la Unesco.

Señalemos otro dato de la comprensión de la Unesco en materia confesional. La conferencia general de Nueva Delhi, reunida en noviembre de 1956, eligió como presidente del Consejo Ejecutivo al Sr. Vittorio Veronese, quien es secretario general del Comité permanente de los Congresos Internacionales para el Apostolado de los Laicos. Recordemos que este cargo es el de más importancia en el organismo de la Unesco, después del director general.

6. *La función de los católicos.*

Podemos sintetizarla en tres palabras: presencia, aptitud y orientación. El catolicismo no puede dejar de estar *presente* en una institución en que se debaten problemas de máximo interés para la humanidad, que no son indiferentes para la realización del fin sobrenatural de la Iglesia Católica en la sociedad terrena. La sola presencia de los católicos constituye ya un *testimonio*, que no puede dejar

de darlo el cristianismo en toda sociedad humana, que no se proponga fines específicamente antihumanos y anticristianos.

Además de la presencia, los católicos deben a la Unesco la *aptitud.* Es decir, la capacidad, la competencia, en los diversos aspectos técnicos de la educación, de la ciencia y de la cultura, ya que se trata de una colaboración con una institución que persigue elevados fines humanos a los que no puede ser indiferente ningún católico. Sin contar que la competencia de un especialista es a la vez una palabra que siempre favorece y eleva al catolicismo mismo.

La Unesco busca hombres capacitados de todas las naciones y de todas las ideologías. No hace mucho tres nuevos sabios soviéticos se han unido al Instituto Superior occidental de Tecnología en Powai, junto a Bombay, la India, enviados por la Unesco. Ya se hallaban allí otros 10 expertos soviéticos en la misma misión de la Unesco. Pensemos, pues, en la importancia de que la Unesco pueda disponer de técnicos católicos en todas las ramas de la ciencia y de la cultura.

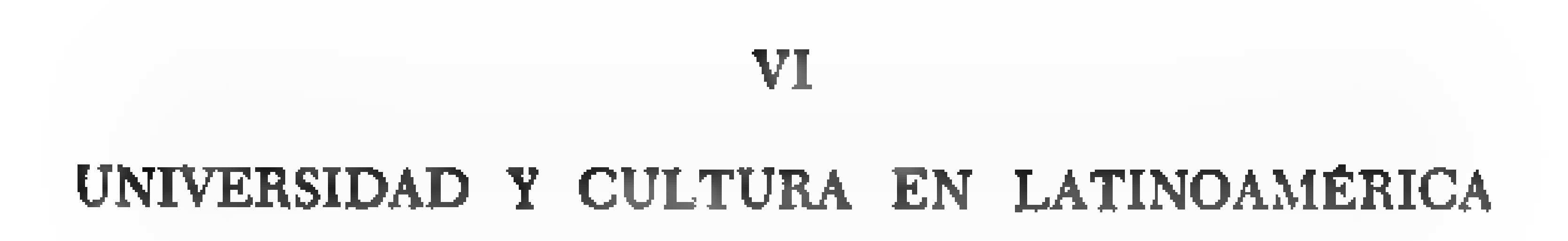
Pero con la competencia, el catolicismo aporta también a la Unesco su palabra orientadora. En esa reunión universalista, en que se concede a todos la misma posibilidad de expresar sus ideas, no puede renunciar el católico a la tribuna que se le presenta, para sostener los principios católicos y mostrar, ante las naciones, su eficacia constructiva en el orden espiritual y científico. Sería una deserción culpable dejar abandonado el campo a los no católicos. Tenemos la obligación de dar testimonio con nuestra presencia, con nuestra competencia y con nuestra orientación.

Como ejemplo de la orientación que la presencia de los católicos puede aportar a la Unesco, señalemos la de una crítica constructiva, no sólo en las reuniones, sino también en las publicaciones oficiales de la Unesco. Así, en el "Boletín Mensual" que publica el Centro Católico Internacional de Coordinación con la Unesco, hallamos una observación

crítica modelo a la publicación "El Correo" de la Unesco, del mes de abril del presente año. Uno de los artículos de este número confunde lamentablemente la "tolerancia" con la mezcolanza de religiones y de prácticas religiosas, hablando, por ejemplo, a los católicos tan abiertos que se divorcian o que practican el culto de los antepasados, o la magia... sin dejar de ser católicos. Nuestro Boletín nota: "¿Es esta mezcolanza la que preconiza la Unesco cuando ella predica la tolerancia?... ¿«El Correo» piensa que puede ser tomado en serio cuando se hace cargo de semejantes confusiones?". Esta sana crítica es siempre constructiva en el seno de la Unesco.

Mientras la Unesco mantenga su actual actitud de neutralidad, y, hasta cierto punto, de *incompetencia* en el terreno religioso o ideológico, y de una disposición sincera de ayudar, sin discriminación alguna, a todas las religiones, limitándose a su propio campo de la técnica y de aquellos principios básicos de la cultura en los que están de acuerdo todos los hombres de buena voluntad, los católicos tienen no sólo el derecho, sino el deber de hacerse presentes en esta institución, que tanto puede contribuír al bienestar de la humanidad, y aun a facilitar las condiciones en que la Iglesia Católica puede realizar eficazmente su misión sobrenatural. Más de una vez, al seguir las reuniones de la Unesco a través de los boletines informativos, hemos lamentado que la mayoría de los votos no se hayan volcado hacia la tesis católica. Pero precisamente, dentro de una competencia leal, nuestra misión está en trabajar para que el catolicismo, ya sea por medio de los Estados fundamentalmente católicos, ya sea por las organizaciones internacionales no gubernamentales, esté cada vez mejor representado en número y en calidad en las Asambleas Generales, en el Consejo Ejecutivo y en los demás organismos de la Unesco. Si no trabajamos en este sentido, no tendremos derecho a lamentarnos de

que la orientación de la organización no tenga en cuenta las aspiraciones de los católicos. Pues es claro que no podemos pedir a las organizaciones internacionales que nos den preparadas las decisiones a nuestro gusto, sin tomarnos el trabajo de participar de ellas.



VI

UNIVERSIDAD Y CULTURA EN LATINOAMÉRICA

VI

UNIVERSIDAD Y CULTURA EN LATINOAMÉRICA *

La *meditación sobre el problema de la originalidad de la cultura americana respecto de Europa* se nos ha impuesto a todos los americanos, porque con frecuencia nos sentimos con una especie de complejo de inferioridad respecto de la cultura europea. En nuestro caso particular, nos ha venido siguiendo desde que, hace varios meses, hemos podido visitar los grandes centros culturales de Europa y tomar contacto personal con sus valores más representativos. La pregunta nos la formulamos nosotros, nos la han formulado también más de una vez nuestros colegas europeos, y la hemos comentado con los colegas americanos que hemos encontrado a lo largo de nuestro viaje.

Tratemos de concretar nuestras impresiones. El marco de la Ciudad Luz, la intensa vida cultural de París donde, como me decía hace un momento un profesor del Instituto Católico, "se concentra toda Francia", es un estímulo más y una orientación para nuestras reflexiones. Precisamente regresamos ahora de una visita a la Sorbona y a la Biblioteca Nacional. Por cierto, y a guisa de paréntesis, al regresar de la Sorbona a la residencia de los jesuítas (42, rue de Grenelle) hemos de cruzar el Barrio Latino y pasamos también

* Publicado en revista "Estudios", nº 473 (1956), 48-52.

por el centro del existencialismo popular, *Saint Germain des Près*, y frente al *Café de Flore*, sin que hayamos encontrado rastros del existencialismo. Pero lo del existencialismo en París pide un comentario aparte.

Volviendo al problema de la cultura americana y concretando la pregunta que nos acucia, podríamos decir que es necesario señalar al respecto el *hecho* y sus *causas*. El hecho es la falta de originalidad y la dependencia que se atribuye a la cultura americana respecto de Europa Las causas deben aclararnos el porqué de ese hecho, y su alcance o magnitud.

En cuanto al *hecho* de la dependencia cultural de América frente a Europa, la opinión dominante, de la cual participamos, es que en su conjunto existe una efectiva dependencia de la vida cultural de nuestros países en relación a Europa. En América se notan los movimientos culturales en arte, en literatura, en filosofía, en ciencias... con un retraso de varios años, y sobre todo con una formal dependencia de los iniciadores europeos. Recuérdese, por ejemplo, que los grandes maestros del arte moderno en pintura y escultura son europeos, y se los imita en América con modalidades propias, pero siempre dentro de la esencial orientación llegada de Europa. Y lo mismo se diga en literatura y en filosofía. En esta última los pensadores americanos se han estado ocupando sucesivamente del positivismo, de Bergson, de la axiología, de la fenomenología y del existencialismo, con evidente inspiración en los autores europeos que representaban estos movimientos.

Estamos lejos de pensar que nuestros hombres de arte o nuestros filósofos, por ejemplo, carecen de valor y de personalidad propia. Hay valores personales, han realizado trabajos interesantes; pero en conjunto se hallan dentro de movimientos culturales que ellos no han creado ni alimentado, sino que más bien les han servido de inspiración.

En literatura, en arte, en filosofía, en ciencia —hemos oído decir más de una vez—, no conocemos ningún movimiento propiamente surgido de América y que haya adquirido proporciones mundiales.

Discutiendo el problema con un profesor alemán, al cual yo le presentaba mis puntos de vista, me dijo con cierta sequedad: Puede ser que tengan Uds. en literatura y filosofía algo que nosotros no conozcamos; pero ciertamente en la investigación científica estamos al día de cuanto se produce, y no conocemos ningún avance efectivo en América Latina.

El hecho es susceptible de algunas mitigaciones, en favor de ciertos aspectos autóctonos de la cultura latinoamericana, así como de algunos valores que especialmente en literatura (novelistas y poetas) han alcanzado resonancia internacional. Pero nos referimos a la formación de un ambiente cultural propio, y es necesario reconocer que en sus rasgos generales los grandes movimientos han procedido de Europa hacia América, las escuelas son europeas y la asimilación se hace en América.

Pero analicemos las causas de esta situación, porque, a nuestro parecer, no solamente constituyen una lección para los pueblos americanos, sino que sitúan en sus verdaderos límites el hecho de la dependencia cultural de que nos ocupamos ahora.

¿Por qué no encontramos en América Latina corrientes culturales suficientemente fuertes para enfrentarse con las europeas y aun para dominarlas? La respuesta a esta compleja y difícil pregunta nos ha sido en parte facilitada por las numerosas visitas que acabamos de hacer a las universidades europeas. La universidad es el centro cultural primario de una nación. Ella nos da el índice de su vida espiritual, de su nivel científico y de su profundidad ideológica. Ahora bien, ¿qué hallamos en las universidades europeas

que parece faltar a las nuestras, y en general a nuestra tónica cultural?

Difícil pregunta a la que deseamos contestar con nuestras impresiones vividas. Los lectores juzgarán si son o no acertadas, si responden a la realidad cultural de nuestras naciones latinoamericanas.

En las universidades europeas hallamos ante todo el espíritu de *tradición*. Tradición es una palabra mágica, pero ambigua, porque puede significar estancamiento o también respaldo y estímulo. Y en nuestro caso lo que encontramos al entrar en la Sorbona o en las universidades de Friburgo, o de Heidelberg, o de Colonia o de Lovaina, es un peso de tradición que parece actuar automáticamente y crear un espíritu de seriedad y de impulso para el trabajo científico. Y estamos ante una tradición universitaria de siete y ocho siglos, que ha acumulado experiencias insustituíbles. Es natural que en este aspecto las universidades americanas, en su mayoría apenas centenarias, no se puedan comparar con las europeas, pero éste es un defecto que a nadie puede avergonzar.

Sin embargo, esta diferencia de peso y ambiente tradicional tiene un efecto decisivo. Ante todo en la organización de las instituciones universitarias y de la investigación en general. Las universidades de tradición multisecular han ido perfeccionando su organización interna y dotándola de una severidad, rigidez y seriedad que obliga desde el primer día al estudiante que traspasa sus umbrales a entrar en una especie de molde en el cual se encuentra automáticamente enfrentado a un trabajo serio y disciplinado. El gran valor de la tradición es a nuestro parecer la creación de las instituciones. Y el gran valor de Europa son precisamente las instituciones mismas. La Universidad con sus seminarios, sus institutos anexos, sus bibliotecas abundantes y bien surtidas, sus laboratorios y sus clínicas, con su rigidez profesoral, que a nosotros nos parece a veces excesiva.

Pero esta organización institucional se ha ido creando y es posible mantenerla en virtud de la tradición misma. Efectivamente, ésta crea un ambiente de comprensión sobre el valor de las instituciones universitarias como parte medular de la vida de un pueblo, y de esta comprensión nace la ayuda, es decir, la facilitación a la universidad de todos los medios que para desarrollar su labor de enseñanza y de investigación necesita. El profesor universitario se siente seguro y aun orgulloso de su posición en la sociedad. Un bienestar económico y una situación honorable, pues el ser "Herr Professor" es en Alemania, por ejemplo, un título que ensombrece a todos los demás. Hay que ver la sonoridad con que se pronuncia este título en todos los ambientes culturales y no-culturales de Alemania. Naturalmente, para llegar al Herr Professor la carrera teórica y práctica ha sido larga, pues no se puede ascender a tal cátedra por decreto o recomendaciones políticas.

Y entramos en otro aspecto en que actúa la palabra "tradición" en una forma por así decir sagrada. El ambiente tradicional hace que se respete la universidad y que la política no tenga en ella injerencias, que siempre son en desmedro de la universidad misma y de la función que ella debe cumplir en la sociedad. Las universidades europeas están por lo general completamente al margen de los vaivenes de la política, y gracias a ello intensifican su acción y seleccionan a sus profesores y asistentes de acuerdo con su capacidad.

De todo ello resulta que las universidades europeas son lo que hemos llamado con frecuencia en nuestras conversaciones un magnífico "escenario" para la actuación de los profesores, lo que permite hacer resaltar el valor de éstos y amplificar su resonancia en forma sorprendente.

Y llegamos ahora a un aspecto crucial del problema. Hemos tenido oportunidad de escuchar a numerosos profesores de las universidades europeas, y aun de conversar y tratar amigablemente con varios de ellos. Concretándonos

al plano que más conocemos, el de la filosofía, hemos recibido una impresión curiosa. Algunos de los nombres que en América y desde América parecían tener cierta aureola de prestigio nos han parecido, tratados de cerca, del mismo nivel —y a veces inferior— que algunos profesores de nuestras universidades latinoamericanas. Es decir, que cuando establecemos la comparación entre los valores personales de allá y de acá, no encontramos una diferencia tan profunda. Al analizar, por ejemplo, la producción total de algunos profesores que se citan con mucha autoridad en América, la encontramos mucho más débil e inconsistente de lo que a su fama corresponde. Este hecho nos aclara a nosotros un aspecto importante del problema: porque, por otra parte, conocemos a colegas latinoamericanos y obras escritas por ellos, cuyo valor no tiene qué envidiar a sus similares europeas y que sin embargo permanecen desconocidas. Podríamos citar algunos trabajos publicados en Buenos Aires, Córdoba, Tucumán o Mendoza, que están bien al nivel de la investigación europea. Por agregar otros casos, recuerdo ahora uno o dos de los títulos incluídos en la "Colección de Autores Colombianos" (casi desconocida en la misma América), sobre los cuales he escrito que lo único que les falta es haber sido escritos en Europa para ser debidamente cotizados. Esto lo escribimos hace varios años, y ahora nos confirmamos plenamente en aquel juicio.

En consecuencia, el problema de la dependencia o independencia de nuestra cultura latinoamericana respecto de Europa, o de la originalidad de nuestros pensadores frente a los europeos, afecta no a los valores personales sino a las instituciones y sólo o muy principalmente, a nuestro parecer, en virtud de éstas, en virtud de la resonancia que ellas prestan a un determinado autor consigue éste hacerse oír, como por un autoparlante, fuera de su nación, y llegar a crear un movimiento cultural o una escuela. La misma idea, el mismo hombre y el mismo libro publicado en el ambiente de una

universidad o de una ciudad latinoamericana, quedan apagados y sin resonancia, sin posibilidad de arrastrar lo que su fuerza creadora lleva en sí misma.

Confesamos que el problema es complejo, y nosotros aportaríamos mayores precisiones si no tratáramos ahora de dar su enfoque central. Pero con lo dicho creemos se ilumina suficientemente y nos da a los latinoamericanos una lección que no podemos olvidar: es necesario el refuerzo de nuestras instituciones universitarias en todos los órdenes; es indispensable que los gobiernos tomen conciencia de la importancia de las universidades y de la necesidad de que el profesor universitario tenga su vida honorablemente asegurada y pueda dedicarse plenamente a su vocación de profesor y de investigador; es necesaria la independencia de la universidad, que sólo se obtiene plenamente con la libertad de enseñanza universitaria, estimulada y no coartada con prescripciones legales. Entonces se podrá llegar a lo que todos aspiramos en América Latina: a un trabajo personal intenso de investigación; y entonces también se superará el complejo de inferioridad, que es en parte falso.

Entretanto procuremos apreciar nosotros nuestros propios valores y no seguir demasiado la moda europea, sino tamizar y criticar cuanto llega de Europa. No citar por citar al europeo y citar, en cambio, y estudiar, a nuestros propios autores.

Recordemos, finalmente, que la economía de una nación se beneficia cuando fomenta la cultura, y que, a su vez, el pueblo culto es el que está más preparado para la investigación, que es la base del progreso económico. Es necesario romper este círculo vicioso, en favor de nuestras instituciones culturales, que son el hogar y el escenario donde se juega nuestro destino total.

VII

AUTOCRÍTICA DE LA EDUCACIÓN NORTEAMERICANA

VII

AUTOCRÍTICA DE LA EDUCACIÓN NORTEAMERICANA *

Saint Louis, desde el centro geográfico de los Estados Unidos, ha adquirido, en apenas un siglo, no sólo el empuje industrial y comercial de una gran ciudad de millón y medio de habitantes, sino también renombre cultural, que en buena parte se debe a la Universidad que aquí dirigen los jesuítas, Saint Louis University. Además de la alta enseñanza e investigación de las ciencias naturales, además de una muy autorizada Escuela de Medicina, se ha formado en Saint Louis University una tradición en las letras y ciencias humanas, de la que tal vez los mejores exponentes son sus Departamentos de Filosofía y de Psicología.

En este ambiente estrictamente educacional, se podrían hilvanar las consideraciones siguientes, sobre el valor y eficacia de la educación norteamericana. Pero advierto que estas consideraciones no son mías. No hago aquí sino recoger algunas de las reflexiones que, a mi paso por varias ciudades norteamericanas, han ido manifestándome los mismos educadores, directores y profesores de los centros de enseñanza. Porque en todas partes se nota un empeño y

* Saint Louis, U.S.A., enero de 1958. Publicado en revista "Estudios", nº 492 (1958), 297-301.

agudo espíritu de autocrítica del sistema actual de educación; en el hombre de la calle y en el de ciencia; en la prensa y en la Universidad; en los políticos y en los educadores mismos.

"¿Ha sido acertado nuestro sistema educacional?".

"¿Ha tenido errores fundamentales?".

"¿Cuáles son sus resultados?".

Hay quienes reclaman una total modificación, desde la enseñanza primaria a los laboratorios de investigación. Otros creen que puede mantener la línea tradicional, introduciendo ciertas reformas urgentes, etc., etc.

Lo cierto es que se puede hablar de un clamor general, pidiendo una revisión inmediata. Por cierto, este clamor no es nuevo. La autocrítica al propio sistema educacional se viene oyendo en los E.U. siempre, en especial desde principios de este siglo. Pero en los últimos meses se ha exacerbado la inquietud, por un factor de política internacional. Al impacto psicológico que el lanzamiento del primer satélite artificial por los soviets provocó en el pueblo norteamericano, se unió el enfático desafío de Kruschev afirmando que la educación en el régimen soviético era superior a la de los Estados Unidos.

Una ola de insatisfacción ha recorrido desde octubre todas las esferas sociales interesadas en la educación; protestas, encuestas periodísticas, estudios serios, discursos e investigaciones de los parlamentarios y políticos, propaganda callejera en todos los Estados: "Es necesario mejorar en calidad y aun en cantidad nuestras escuelas", se repite. Acabo de leer en uno de los ómnibus de Saint Louis este aviso, que también vi en Miami apenas llegado a E.U.: "We *can* have the schools we need".

El resultado inmediato y palpable ha sido que en noviembre y diciembre el gobierno federal anunció un extraordinario aumento nacional para ayuda a la educación; y en estos días acaba de aprobar el Senado, sin enmiendas, la

partida de 2.000.000.000 de aumento para 1958. Es significativo del ambiente nacional, que el partido de la oposición señaló de inmediato que no estaba conforme con esa cantidad y que ¡debía por lo menos duplicarse!

1. *Dos observaciones previas.*

Pero antes de exponer algunas críticas concretas, debemos hacer dos observaciones:

1º) No se puede generalizar hablando de la "educación norteamericana" como un tipo standard que tiene el mismo nivel en todos los Estados Unidos. Toda generalización es peligrosa y en este caso resulta falsa de inmediato. Es necesario tener en cuenta que existe una desigualdad de niveles y aun criterios entre las instituciones educacionales norteamericanas: hay notables diferencias de Estados a Estados y aun de instituciones a instituciones. Hay ciertas universidades o *colleges*, por ejemplo, de primera categoría, comparables con los mejores de Europa, como Harvard o Columbia, y otras universidades, *colleges* o *highschools*, regionales y locales, que sólo vegetan. A su vez, ciertas universidades han tratado, con mayor o menor éxito, de dar una formación humanista, como la mayoría de las universidades y *colleges* de los jesuítas, al paso que otras han descuidado por completo este aspecto. Hay, pues, que reconocer diversidad de criterios y niveles. Las críticas, en tal caso, miran a cierta tendencia dominante en la mayoría de las instituciones, más que a una indiferenciada generalización.

2º) En segundo lugar —y se desprende ya de lo que acabamos de insinuar— sería injusto desconocer no sólo el evidente progreso científico y técnico, sostenido evidentemente por las instituciones docentes, sino también la eficiencia que en muchos aspectos ha logrado la educación norteamericana, así en lo que se refiere a la *extensión* de la enseñanza, a su elevado número de escuelas y universidades

en relación con la densidad de población, como al valor positivo de su enseñanza y de la dedicación y espíritu de organización con que han sabido crear y promover las mayores instituciones universitarias que poseen. De este "espíritu de organización" creemos que todavía debemos aprender bastante los latinoamericanos.

2. *Falta de selección y de estímulo.*

Resulta paradójico en este país donde tanto abundan los "*scholarships*" y las "fundaciones" en favor de la investigación y de la educación, que la primera y tal vez más importante crítica que hemos oído respecto a este problema, acuse cierta falta de estímulo y de trato preferencial a los más capaces, lo que se debe a la ausencia de espíritu de selección. La crítica apunta a un aspecto complejo y requiere aclaración.

Uno de los aspectos de que se han enorgullecido más los norteamericanos es el de facilitar a todos el acceso a la cultura. Aunque, por lo general, la enseñanza no es gratuita, la inmensa mayoría tiene posibilidades suficientes, y opción a becas totales o parciales. Sin embargo, y debido a una concepción demasiado igualitaria de la democracia, se ha procurado que la enseñanza sea "igual" para todos los niños, y se ha rechazado, como contrario a la democracia, el criterio de dedicar una enseñanza especial a los niños más capaces. No había derecho a privilegios. Pero de esta manera no se permitía surgir las inteligencias más privilegiadas y perdía su contribución al progreso científico social.

Ahora se mira el problema desde el ángulo opuesto: ciertamente las posibilidades para la educación deben estar igualmente abiertas para todos, de acuerdo con una concepción democrática; pero, fuera de la educación básica necesaria a todo ciudadano, se debe atender de una manera especial a la capacidad de cada individuo, y abrirle todas

las posibilidades cuando demuestra una aptitud especial, y tanto más cuanto esa aptitud aparezca en mayor grado.

3. *¿Cuáles son las disciplinas básicas: humanidades y matemáticas?*

Otra crítica se dirige ya al método mismo y a su contenido. Parece que no se ha dado suficiente importancia a las "asignaturas básicas formativas", y el alumno ha perdido así el impulso necesario para una avanzada formación científica.

De esta manera, continúan las críticas, la educación norteamericana ha insistido demasiado en aspectos periféricos; no ha dado al alumno ni el método para pensar, ni interés por las disciplinas fundamentales científicas o humanas. En primaria (*primary school*), y secundaria (*high-school*), se ha exigido poco al alumno, se ha gastado mucho tiempo en ejercicios gramaticales secundarios del inglés —como el "*spolling*"—, sin llegar al espíritu mismo de la gramática como lenguaje, que es lo que da estructura mental; en cambio, se han descuidado las lenguas clásicas, cuya gramática muestra la lógica del lenguaje y cuya literatura educa más integralmente; se han descuidado también las lenguas extranjeras; y en fin, otro de los elementos a la vez formativo de la mente y fundamental para las ciencias, la filosofía y las matemáticas. Sería ingenuo pensar que esto se ha olvidado en las escuelas norteamericanas; la crítica nota que no se le ha dado suficiente relieve y que habría que cambiar los planes de interés respecto de lo que hasta ahora se ha hecho.

En la Universidad, el alumno, por falta de entrenamiento, se ha dedicado a lo más fácil y se ha dejado llevar del espíritu pragmático. Así han proliferado en las universidades norteamericanas los alumnos con vocación puramente profesional y una serie de cursos y "grados" típicos en muchas universidades y *colleges* exclusivamente dirigidos

a la vida vocacional práctica, para ganarse la vida y hacerse dinero, para hacer amigos, etc., etc. Casi siempre el aspecto pragmático, inmediato y fácil, ha dominado sobre el científico, especulativo y costoso. Pero el progreso lo hace precisamente el pensador especulativo metódico y constante.

Este exceso de vocacionalismo inmediato es uno de los aspectos más criticado. Frente a él los científicos reclaman más fundamento de matemáticas y física; los humanistas una formación más integral. A primero de enero se reunieron los presidentes y vicepresidentes de las universidades jesuítas de los E.U. y una de sus conclusiones, anunciada por la prensa, fue que para resolver el problema de la educación lo que hacía falta era atender al fin primordial de ella, "la formación del hombre como tal". Los jesuítas insisten en la enseñanza de la filosofía y de las letras clásicas. Pero me han confesado que no están satisfechos aún del grado en que forman a sus alumnos en este punto, y ello se debe a dificultades del ambiente. El latín, por ejemplo, y más aún el griego, no se puede todavía profundizar en el esquema actual de estudios y despierta poco o ningún interés en la mayoría de los alumnos.

4. *Progreso científico y humanismo.*

Hay temor en muchos norteamericanos de haber perdido la vanguardia de la ciencia. Nosotros creemos que este temor es en muchos aspectos exagerado. Pero es por otra parte un hecho notorio que una buena parte de los científicos que trabajan en USA son europeos y que su contribución a los progresos científicos es definitiva. Parecería que el norteamericano poseyera un gran espíritu de organización, pero no fuera tan eficiente cuando se trata de dar adelante el paso del descubrimiento. Decimos esto con todas las restricciones necesarias a una generalización. Pero si en lo anterior hay algo de verdad, comprenderemos lo

que hemos oído a un científico, profesor en una de las universidades que hemos visitado: "Si los norteamericanos han perdido o están perdiendo la delantera en la investigación científica, ello se debe, en buena parte, a la falta de educación clásica. El latín y griego, especialmente, y los grandes autores clásicos, forman al hombre mentalmente, avivan su imaginación y su inquietud intelectual, indispensables al investigador: le dan una estructura lógica para que pueda proceder con seguridad". Me recuerda que Einstein tenía formación clásica y el hecho conocido de los largos años de latín y griego que incluye el liceo alemán.

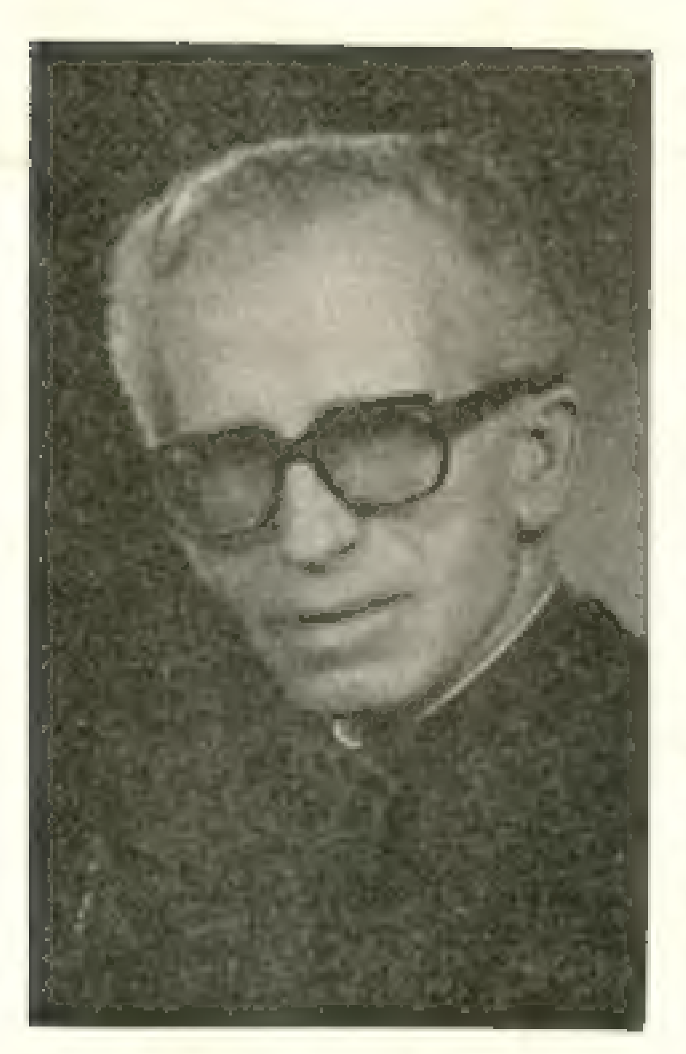
La clave parece ser siempre la misma: "formar al hombre".

ÍNDICE GENERAL *

* Ver índice especial antes de cada parte.

Se terminó de imprimir
en agosto de 1984,
en Talleres Gráficos GARAMOND S.C.A.,
José A. Cabrera nº 3856, Buenos Aires.

Tirada: 1.500 ejemplares.



"La gran amenaza contra el hombre moderno es que lo priven de su facultad de pensar y de conducirse libremente en la vida: que el Estado le imponga una mentalidad artificial rodeándolo de un régimen de coacción y de temor, que no le permita juzgar por sí mismo de las cosas y, aunque se haya formado alguna opinión propia, no se atreva a manifestarla por temor a la represalía estatal. Entonces habrá perdido el hombre contemporáneo mucho más de lo que perdió en algunas épocas del mundo antiguo, la libertad cultural, y, con ella, la mayor dignidad propia del ser humano".

El párrafo anterior, escrito por el autor en 1958, puede considerarse como su "Manifiesto" de la libertad cultural.

Sin duda que en filosofía, persona, libertad y cultura se hallan indisolublemente ligadas. No es extraño que aparezcan cada vez más unidas, a medida que madura la conciencia de la humanidad.

En esta obra el autor ofrece el mejor fundamento de la libertad cultural partiendo de la esencia del hombre, analizada a la luz de su filosofía in-sistencial. Se iluminan problemas tan actuales como los de la libertad de enseñanza, libertad de expresión, libertad religiosa, etc., etc.

